



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas

Escola de Teatro

CINTHIA DE ANDRADE CORREIA PINTO

Quem dança um conto aumenta um ponto:

Uma abordagem educacional do Romantismo para crianças com o Balé Gisele

SALVADOR

2008

CINTHIA DE ANDRADE CORREIA PINTO

Quem dança um conto aumenta um ponto:

Uma abordagem educacional do romantismo para crianças com o Balé Gisele

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia.
Orientadora: Prof^a Dr^a Lúcia Lobato

SALVADOR
2008

Biblioteca Nelson Araújo – UFBA

P659 Pinto, Cinthia de Andrade Correia.
Quem dança um conto aumenta um ponto: uma abordagem educacional do Romantismo para crianças com o balé “Gisele” / Cinthia de Andrade Correia Pinto. – Salvador, 2008.
116f.

Orientadora : Prof^a. Dr^a. Lucia Lobato.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2008.

1. Arte na educação. 2. Balé (dança) 3. Interdisciplinaridade. I. Título.
II. Universidade Federal da Bahia. Escola de Teatro, Escola de Dança.

CDD – 793

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação para minha mãe, pelo incondicional apoio em tudo na minha vida, e para meu marido, pela sua paciência e carinho sempre.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora. Pela dedicação e empenho nas correções dos textos, em responder todas as minhas solicitações e, principalmente, por acreditar em mim e no meu potencial.

À Rosane Beyer e Sérgio Farias pelas contribuições destinadas a esta dissertação.

Ao meu irmão, pela sua prontidão em ajudar sempre.

Ao meu sobrinho, que entendeu minha ausência.

À todos os meus amigos queridos e especiais, por compreender meu afastamento.

À Faculdade de Artes do Paraná, por proporcionar esta parceria com a Universidade Federal da Bahia, fazendo com que os seus professores tivessem essa oportunidade tão especial em todos os sentidos.

À direção da Escola de Danças do Teatro Guaira e todos os colegas de trabalho que, de certa forma, sempre me apoiaram nos momentos difíceis de minha vida e neste não deixou por menos.

Ao Sr. Jaime e Dona Sara, pela presença e ajuda sempre, mas, principalmente, enquanto estive afastada.

Ao meu orientando Antero Cunha, pela sua dedicação e empenho nas tarefas solicitadas.

Ao Instituto Arte Geral em nome de Andrea Gianini e Doriane Conceição.

E à biblioteca da Faculdade de Artes do Paraná, em nome de Marisa da Silveira, pela compreensão nos atrasos constantes de livros.

RESUMO

Esta dissertação tem por objetivo mostrar uma nova função do balé na contemporaneidade. O interesse pelo tema foi despertado por uma análise crítica e uma abordagem assistemática da experiência Gisele para crianças, que foi uma adaptação coreográfica didática do balé Gisele, realizada com os alunos da graduação do curso de dança na disciplina de repertório de dança clássica. Levanto o pressuposto de que através de um balé de repertório é possível construir um caminho didático para um conhecimento dos diferentes contextos sociais da história para jovens e crianças em período de escolarização, esta experiência estética relata como um instrumento didático para o reconhecimento no imaginário de um determinado tempo civilizatório. A interdisciplinaridade é apontada como um recurso importante, o balé como um potencial para arte-educação e a dança como um instrumento importante para a construção do conhecimento através da releitura do balé de repertório. Os alunos envolvidos nesta experiência reconheceram a disciplina repertório de dança clássica como um campo interessante e transformador no sentido educacional. Estes estudantes detectaram o grande potencial do balé de repertório para fins didáticos e a interdisciplinaridade para seus propósitos profissionais futuros.

Palavras chave: balé, arte-educação, história da dança, interdisciplinaridade.

ABSTRACT

The aim of this dissertation is to show a new function of the *ballet* in the contemporaneity. The interesting in the subject was arisen by a critical analysis and the no systematic approach called "Giselle for Children", an activity done with graduates of Dance Course in the Repertoire of Classical Dance discipline. I have the idea that through the repertoire of *ballet* is possible to create a didactic way where children and young students will be able to know about different social contexts. This experience could be a method for teaching about a period of the history through the imagination. The interdisciplinary is an important manner. The *ballet* as a potential to the art education and the dance as an instrument of knowledge through the repertoire of classical dance adaptation. The students that were included in this experience reconized the repertoire of classical dance as an important discipline to educational process. These students discovered that is possible to use this discipline for didactic purposes and adopt the interdisciplinary for their professional future.

Keywords: *ballet*, art, education, history of dance, interdisciplinarity.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	10
2	O BALÉ E O UNIVERSO SIMBÓLICO INFANTIL.....	14
2.1	O POTENCIAL DO BALÉ PARA A ARTE EDUCAÇÃO	14
2.1.1	A Função dos Contos de Fadas Transmitidos Através dos Narradores.....	28
2.2	O BALÉ DE REPERTÓRIO COMO REVELADOR DE CONJUNTURAS DA HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NO SÉCULO XIX.	37
3	GISELE.....	54
3.1	O BALÉ GISELE.....	54
3.2	CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO EM GISELE	57
3.3.1	O libreto	68
3.3.2	Os Coreógrafos	71
3.3.3	A Música	76
3.3.4	Cenário, iluminação e figurino	79
3.3.5	O Impacto	86
3.4	A DRAMATURGIA	89
3.4.1	Primeiro Ato	90
3.4.2	Segundo Ato	96
4	UMA EXPERIÊNCIA COM O BALÉ GISELE PARA CRIANÇAS.....	100
4.1	A ORIGEM E O PROPÓSITO	100
4.1.1	A Elaboração da Idéia.....	101
4.2	A MONTAGEM.....	102
4.2.1	Primeiro Ato	103
4.2.2	Segundo Ato	105
4.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROJETO GISELE PARA CRIANÇAS	107
5	ASPECTOS CONCLUSIVOS.....	116
6	REFERÊNCIAS.....	120
	ANEXOS	125

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – Olga Spessivtseva na remontagem de Gisele de 1924 na ópera de Paris (foto Lipnitzki)	62
FIGURA 2 – Aquarela de Alexandre Benois (1924), Biblioteca do Museu da Ópera	82
FIGURA 3 – Aquarela de Alexandre Benois para o segundo ato de Gisele (1924).....	82
FIGURA 4 – Gisele na Ópera de Paris: Agnes Letestu (foto Icare)	83
FIGURA 5 – Foto Icare.....	86

1 INTRODUÇÃO

Sou graduada e Licenciada no curso de Dança pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná no ano de 1993. Professora da Escola de Dança Teatro Guaira desde 1995 e da Faculdade de Artes do Paraná desde 1998, ministro aulas das disciplinas de *Técnica de Dança Clássica (Ballet)* e de *Repertório de Dança Clássica*.

Meu amadurecimento como arte-educadora e professora universitária, me conduziu para o campo da pesquisa e para pós-graduação como uma consequência de todo um processo vivenciado.

Há tantos anos à frente da disciplina de *Repertório de Dança Clássica* constatei que havia a necessidade de reformular e atualizar o objetivo e os conteúdos que já não atendiam aos avanços de um ensino do balé de repertório, que respondessem ao desafio da contemporaneidade. Minha crença é que revisitar o balé de repertório a partir de uma visão pedagógica significa focalizar a arte como revelação do imaginário das diferentes conjunturas da história da civilização.

Com essa preocupação detectei durante o decorrer de minhas aulas que o potencial do balé não vem sendo conhecido como um facilitador dos conhecimentos nos currículos da Escola formal. Assumi esta questão para os meus estudos de pós-graduação. E neste sentido aponto a experiência estética do balé de repertório, como um eficaz instrumento do imaginário de uma conjuntura, suas estruturas políticas sociais e econômicas, bem como das leis que a geraram.

A partir daí minha pesquisa perseguiu comprovar que através da leitura da experimentação e da apreciação estética de um balé de repertório, é possível construir um caminho didático para um conhecimento dos diferentes contextos sociais da história para jovens e crianças em período de escolarização.

Minha questão passou a ser compreender como eu poderia despertar nos alunos da disciplina de *Repertório de Dança Clássica* da Faculdade de Artes do Paraná, esta mesma convicção.

Tornar esta minha convicção um conteúdo a ser desenvolvido na referida disciplina, necessitava não apenas um estudo teórico, mas uma experiência prática que incentivasse os alunos a buscar caminhos de representação dessas idéias.

Assim a realização dessa didática em sala de aula necessitou de um projeto que apontasse para a realização de uma experiência. Nesse sentido optei pelo balé de repertório intitulado *Gisele*, porque é o mais representativo do Romantismo. Iniciei meu projeto com uma coleta bibliográfica que deu suporte para um estudo de caso realizado na disciplina de *Repertório de Dança Clássica*.

O referido projeto partiu de uma leitura didática da obra *Gisele* com os alunos que ingressaram em 2002 na Graduação em Dança. Em seguida à leitura, propus aos alunos que realizassem uma remontagem coreográfica de *Gisele*, com a preocupação de apresentá-la para crianças e verificar se essas poderiam apreender o Romantismo a partir da apreciação do espetáculo que se chamou *Gisele para crianças*.

Outro objetivo do projeto era demonstrar que a proposta de arte-educação em dança pode e deve dialogar com as demais disciplinas da Faculdade de Artes do Paraná.

Nesse sentido foi realizada a experiência *Gisele para crianças*.

Os resultados alcançados na experiência me incentivaram para a realização desta pesquisa de mestrado que ao final constatou o alto potencial do balé enquanto contador e revelador de histórias, facilitador da interdisciplinaridade e instrumento diferencial para a aquisição de conhecimento da Rede Formal de Ensino.

O referencial teórico deste estudo se sustentou principalmente nos seguintes autores; Eliana Caminada, que forneceu preciosas informações sobre o balé clássico e sobre a história da dança; Roberto Pereira e Cátia Kanton, que trouxeram importantes informações no que se refere ao balé de repertório; Eliana Malanga, cuja ajuda foi essencial para o entendimento e conexões com as questões da comunicação; a obra de J. Guinsburg oportunizou a leitura sobre o romantismo, trazendo ainda várias outras referências que contribuíram para a compreensão do movimento romântico, fundamental para este estudo; Gloria Radino, importante para o desenvolvimento do

estudo por sua brilhante pesquisa sobre os contos de fadas, e também as abordagens de Rose Marie Muraro, sobre as questões de gênero. Foi significativo, também, o pensamento de Roger Garaudy especificamente sobre a filosofia da dança.

Quanto à literatura pertinente à arte e sua função na sociedade, o trabalho contou com as concepções de Ernest Fischer e Raymond Williams, dentre outros.

No campo da arte-educação, o livro *A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*, de autoria de Maria Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra foi um grande aporte. Sobre a interdisciplinaridade, as autoras Maria Isabel Archer e Lia Brigitte Kalnin Israel deram suporte para esta questão e quanto a dança como linguagem Judith Hanna foi a grande contribuição.

O Pensamento Complexo de Edgar Morin e a Condição Pós-moderna de David Harvey foram leituras necessárias para que eu redimensionasse contemporaneamente e contextualizasse o meu próprio olhar do mundo atual, tão distante do Romantismo de outrora.

Contribuíram também leituras sobre oralidade e mentalidade que ajudaram na compreensão da construção do imaginário romântico.

A metodologia adotada na pesquisa foi desenvolvida em quatro fases: Inicialmente houve uma coleta bibliográfica que forneceu a base de minha fundamentação. Na segunda fase me dediquei à descrição da experiência *Gisele para crianças*. Na terceira fase foram avaliados seus resultados a partir de uma observação assistemática. Na quarta fase avaliei o seu impacto e sua contribuição para o avanço do conteúdo curricular e dos objetivos gerais da disciplina de *Repertório da Dança Clássica* da Faculdade de Artes do Paraná.

O objeto final de minha pesquisa é também contribuir para o desenvolvimento de um programa atualizado para a disciplina de repertório da dança clássica, apontando para uma nova proposta didática que proponha um balé na construção da interdisciplinaridade e uma nova perspectiva artístico-educacional eficiente do professor de dança que atua na Rede Formal de Ensino.

No primeiro capítulo realizo uma abordagem sobre a função da arte na ampliação do universo imaginário da criança. Apresento a dança como propulsora de criatividade e instrumento de construção de conhecimento. No mesmo capítulo indico o papel da dança na educação como um elo para a interdisciplinaridade. Aponto o balé como um recurso didático interdisciplinar para um melhor aproveitamento das disciplinas da grade curricular e um benefício no processo ensino-aprendizagem.

Ainda ressalto a literatura e a contribuição dos contos de fadas que serviram de inspiração para muitos balés de repertório. Identifico estes balés como um instrumento para a aprendizagem infantil.

No segundo capítulo, intitulado *Gisele*, analiso os aspectos mais significativos deste balé de repertório, objeto do presente estudo. As pesquisas de gênero realizadas sobre a obra permitiram compreender e descrever questões marcantes e importantes sobre a condição da mulher no século XIX, como o poder do patriarcado, o domínio do homem e o descaso com a condição da mulher artista.

O terceiro capítulo intitulado *Gisele para crianças* trata do campo observacional mais precisamente da experiência educacional realizada na disciplina de *Repertório de Dança Clássica* da Faculdade de Artes do Paraná.

2 O BALÉ E O UNIVERSO SIMBÓLICO INFANTIL

2.1 O POTENCIAL DO BALÉ PARA A ARTE EDUCAÇÃO

O balé vem ao longo da história transformando-se e se fazendo presente, embora com grandes mudanças e questionamentos. No âmbito da pesquisa contemporânea o tema apresenta um enorme potencial para apresentar e produzir propostas inovadoras. O balé se tornou tradição porque transcendeu as diferentes conjunturas da história ocidental. No Brasil, vai dialogar com uma mistura de culturas. Como argumenta Aragão (2007, p.16): “Acreditamos que o *ballet* praticado no Brasil nos dias de hoje e em todo o mundo é fruto do entrelaçamento de várias culturas que são esses hibridismos culturais que o enriquecem, atualizam e o mantêm vivo”.

O balé, como um sistema de passos e movimentos, representou o surgimento de uma dança que desde a Antigüidade apresenta virtuosismo e graciosidade. O ensino desta técnica, ao longo do tempo, foi sendo reconhecido a partir da criação e montagens de coreografias clássicas, dos balés de repertório ou ainda enquanto técnica referencial da dança clássica. Os passos originais do balé sofreram modificações e, na atualidade, houve inovações no campo do ensino e também na sistematização dos movimentos do corpo. Sobre esta questão, Aragão (2007) se refere ao Tratado da Dança dizendo que este surgiu através dos ideais renascentistas com suas novas concepções. Assim, foi introduzida a primeira classificação sistemática dos movimentos do corpo conforme Aragão (2007, p. 18) diz:

Estes movimentos eram considerados como naturais: *scempio-simples*; *do-ppio-duplo*; *ripresa-retomada*; *continenza-parada*; *reverenza-reverência*; *mezzavolta-meia volta*; *movimento-elevação*; *salto*; *scorza*; estes movimentos eram considerados como acidentais: *scorza-passo lateral rápido*; *frappamento-batida*; *cambiamento-piruetta*. O *frappamento* constituiu-se o primeiro elemento da antigüidade clássica que chegou aos dias de hoje, com a forma já afrancesada “*frappé*”.

Ao longo dos anos, diversos autores produziram trabalhos sobre os passos e as obras de balé, destacando-se, dentre estes, Pierre Rameau com sua obra *El maestro de danza*. Segundo Aragão (2007), o autor descreve a forma de executar

os branles ou minuetos, citando, também, os pas de bourré¹ ou pas coupé², que são passos pertencentes ao sistema do balé.

Outro importante nome, Thoinot Arbeau, descreveu os movimentos da dança e estabeleceu as regras fundamentais para o balé, a exemplo das posições de cabeça, tronco, braços e pernas, que foi depois codificado por Pierre Beauchamps³.

Para Malanga (1985), ao longo do tempo foi sendo criado um vocabulário da dança. Isto ocorreu porque com os passos foram sendo organizadas as seqüências e estas vão se transformando em frases que, por sua vez, juntas, compõem a coreografia. Nas combinações possíveis o coreógrafo vai codificando de maneira criativa, objetivando a forma mais adequada de transmitir suas idéias, mensagens, emoções ou histórias, fazendo com que através do bailarino sua obra seja assistida pelo público e apreciada tanto pela razão como pela emoção.

Segundo Arbeau havia uma preocupação especial com a música. Para ele, os espectadores deveriam perceber e identificar a relação estabelecida entre os passos e as notas musicais. Aragão (2007, p.21) enfatiza “a importância da musicalidade em um dançarino e a dependência estabelecida entre dança e música”.

Nos balés de repertório pode ser reconhecida a grandiosidade das composições encomendadas pelos coreógrafos aos grandes compositores que trabalhavam exclusivamente para determinadas obras. Assim, a música fazia parte intrínseca da obra coreográfica. Afirmam Caminada e Aragão (2006, p.26) que nas aulas de técnica de balé clássico os bailarinos trabalham na “capacidade de coordenar os movimentos com a música, capacidade de perceber a melodia e incorporá-la ao movimento”.

1 Pas de bourré: bourré é o nome de uma dança folclórica das províncias de Auvergne e Berri, Sua conexão com os pas de bourré do balé clássico é obscura, tendo sido introduzido, com certa estilização, por alguns coreógrafos contemporâneos. É um passo de locomoção em geral com três movimentos das pernas, feitos em qualquer direção. (ACHCAR, 1998)

2 Pas coupé: cortado. Um passo de ligação usado para transferir o peso do corpo de uma perna para outra; basicamente consiste apenas em colocar um pé no chão, enquanto se levanta o outro. O bailarino traz o pé esquerdo, que pode estar em extensão ou perto do outro para substituir o direito, que levanta ligeiramente e toca o tornozelo esquerdo.(ACHCAR, 1998, p.215)

3 Pierre Beauchamp: (1639-1705) bailarino e mestre de balé na Academia Real de Paris-formulou as cinco posições básicas da dança clássica. (ACHCAR, 1998, p.26)

A música, portanto, foi parte constitutiva dos grandes espetáculos e obras de balé, sendo reconhecida atualmente pela qualidade das remontagens, adaptações e composições coreográficas, consagrando os compositores e seus grandes concertos. Pode-se dizer que a arte musical faz parte do contexto coreográfico e pode se constituir, na contemporaneidade, em um elemento de reconhecimento da história.

Ressaltam Caminada e Aragão (2006, p.39) que é importante para a compreensão do presente que a educação enfatize esta volta ao passado: “*ballet* dentro de contextos históricos e culturais também deve ser tarefa docente. Para o aluno, entender essas questões é tão importante quanto entender a ligação entre cada posição, cada gesto que resultará em movimento”.

A dança tem seus elementos fundadores e outros que se tornaram importantes para o seu atual reconhecimento. Porém, assim como a dança foi uma maneira do homem primitivo se expressar, na atualidade está desafiada por outras importantes funções. Nesse sentido, Robatto (1994) ressalta a função da comunicação em suas reflexões sobre as funções da dança na sociedade contemporânea.

Portanto, concordando com Lia Robatto, a dança é também uma forma de comunicação. Nesse sentido, também se pronuncia Eliana Malanga (1985), ao mencionar que através do tempo foi sendo criado um vocabulário da dança.

Malanga aborda o balé como processo de comunicação, que se constitui na aceitação de que os acontecimentos e relações são dinâmicos, estando em permanente mudança. A comunicação humana, segundo ela, tem uma fonte e esta fonte pode ser um grupo de pessoas com necessidades, idéias, informações e um objetivo a comunicar. A comunicação só se concretiza porque a idéia que se deseja transmitir é a mensagem, e ela vai estar presente juntamente com um conjunto sistematizado de símbolos que é o código transmitido através de um canal. Assim, a comunicação só se concretiza porque há um receptor da comunicação.

Segundo Berlo (apud MALANGA, 1985, p.21), são seis os elementos de um modelo do processo de comunicação: a fonte da comunicação, o codificador, a mensagem, o canal, o decodificador e o receptor da comunicação.

Esta explicação é importante para se compreender como Malanga (1985, p.21-22) relaciona o balé como forma de comunicação ao mencionar que:

O coreógrafo é a fonte da comunicação; o bailarino é o codificador, a mensagem são as idéias e emoções que se deseja transmitir; o canal é constituído pelo corpo do bailarino, mais as ondas sonoras e visuais; os receptores são o público, sendo decodificadores de seus sentidos (visão e audição) e sua capacidade de compreensão da mensagem.

Ainda sobre a relação do coreógrafo, da mensagem e do bailarino, há que ser ressaltado o “conteúdo” existente na obra e que vai permitir a transmissão da mensagem, tornando-a uma comunicação possível. Segundo Wosniak (2006, p.58)

o conteúdo é o conjunto de mensagens motoras, sonoras e visuais que elaboram o discurso coreográfico; a forma, o modo, a estrutura como o discurso coreográfico está organizado; o desenho das seqüências, a organização espaço-temporal, as técnicas e as linguagens utilizadas para compô-lo e a emissão ou pronunciamento deste discurso, efetuado pelos corpos em movimento dos dançarinos.

Seria importante, neste momento, levantar a questão fundamental e polêmica da dança ser ou não uma linguagem.

Um artigo intitulado *A linguagem da dança*, escrito por Judith Lynne Hanna⁴, apresenta exatamente a mesma pergunta. Ao longo daquele artigo várias indagações e pontuações pertinentes irão se fazer importantes para a compreensão da dança como linguagem e, portanto, com uma função para a comunicação.

Existem pesquisas recentes que, reforçam algumas vezes, o fato de a comunicação não-verbal ser mais forte do que a comunicação verbal. Três pesquisas foram realizadas e suas conclusões, por sua importância, são expostas aqui e foram retiradas do artigo de Hanna (2004, p.1-2):

Pesquisa com crianças com surdez que não foram expostas a linguagem convencional de sinais, os GESTOS foram os portadores do peso da comunicação.

4 Judith Lynne Hanna: Doutora em antropologia pela Universidade de Columbia, EUA, pesquisadora catedrática do departamento de dança da Universidade de Maryland, crítica de dança, especialista em comunicação não-verbal, educadora e pesquisadora de vários gêneros de dança.

Oradores com cegueira congênita GESTICULAM apesar da falta de um modelo visual.

Professores de ensino primário ensinam matemática usando GESTOS bem harmonizados com as palavras.

É possível perceber, nestas pesquisas, a ocorrência de casos em que gestos que crianças cegas transmitem aos adultos que podem enxergar passam informações concretas que não estavam contidas em nenhum ponto de seu discurso. Em outros casos, a fala e o gesto transmitem informações diferentes, havendo, ainda, casos em que os alunos entendem a lição a partir da harmonização gestual muito melhor do que quando as palavras e gestos não combinam. Os pesquisadores perceberam que o gesto tem um papel importante na mensagem recebida pelos ouvintes.

A autora Garber (apud HANNA 2004, p.2), conclui que, na verdade, os pesquisadores “sugerem que o conhecimento expresso no gesto parece ser inacessível ao relato verbal”.

Portanto, para Judith Hanna, o potencial de comunicação utilizado pelo corpo inteiro como instrumento de dança ultrapassa em muito os simples gestos com as mãos.

A pesquisa acima descrita também ajudou a esclarecer que a dança assemelha-se à linguagem verbal porque, assim como a linguagem verbal, a dança também se utiliza de componentes cerebrais para conceituação, criatividade e memória. As duas linguagens, tanto a dança como a verbal, se utilizam de um vocabulário. Na dança são utilizados os passos e os gestos como um vocabulário. A dança possui regras que justificam porque um movimento de dança pode seguir a outro, assim como uma gramática na linguagem verbal. As duas linguagens perseguem e possuem um significado. Os ouvintes ou os espectadores encontram um sentido no que vêem e ouvem. Isto torna a dança um instrumento de comunicação.

Hanna (2004) ainda afirma que a dança contém seqüências de movimentos corporais com um sentido definido, intencionalmente rítmicas e culturalmente influenciadas, escolhidas de forma muito semelhantes às escolhas de seqüências da linguagem verbal. Inserções da dança, juntamente com linguagens verbais, se fazem presentes no processo do ensino coreográfico e na execução da dança.

Assim, o balé se faz referência no mundo da dança, e o significado de qualquer obra coreográfica deve produzir um sentido na comunicação. Hanna (2004, p 5-6) aponta quatro esferas de comunicação que podem ser utilizadas como recurso para dar significado à dança:

[...] A seqüência de movimento que se desdobra, inclusive quem faz o que, a quem, e como, nos episódios dramáticos (balés narrativos, como *A Bela Adormecida*, *O Quebra Nozes*, etc.)

A rede entrelaçada de movimentos com outros meios de comunicação, como cantar, falar, ou se fantasiar (o sucesso da Broadway, *O rei Leão*, ou o balé japonês *Noh*, no qual o bailarino medita sobre a máscara que representa a divindade, e acaba se transformando na divindade para contar uma história de grande intensidade).

Presença, o impacto emocional da sensualidade projetada da animalidade explícita, ou carisma: “a magia da dança”, a energia que circula entre dançarinos e a platéia.

A dança como veículo para outro meio.

Verifica-se, assim, a importância de se entender e ampliar o significado do que é a linguagem.

Para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.37), trata-se de um “sistema simbólico e toda a linguagem é um sistema de signos”. As autoras Martins, Picosque e Guerra explicam que todo mundo vive em torno das linguagens verbais e não verbais, e sistemas de signos⁵ que, então, irão servir como meio de expressão e de comunicação, uma vez que podem ser percebidos pelos diversos órgãos dos sentidos. Esta questão não será aprofundada nesta dissertação, pois merece uma reflexão específica que será melhor desenvolvida num futuro trabalho de pesquisa.

A linguagem é mediada por sistemas simbólicos, uma construção que se faz pela representação de objetos, idéias e conceitos que a consciência irá produzir por meio de diferentes signos e diferentes linguagens. É, portanto, uma das formas essenciais da nossa experiência no mundo. Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.37): “Por isso é que toda a linguagem é um sistema de representação pelo qual olhamos, agimos e nos tornamos conscientes da realidade”.

5 A autora Santaella (2000) define então signo como qualquer coisa que, de um lado, é assim determinada por um objeto, e de outro, assim determina uma idéia na mente de uma pessoa, esta última determinação, que denomina-se o interpretante do signo, é, desse modo, mediadamente determinada por aquele objeto.

O trabalho de uma obra coreográfica também é a construção de uma idéia. Uma mensagem em forma de dança, se faz conhecimento quando o objetivo é educar através da arte. Segundo Read (1982, p.48):

O artista tira deste mundo aquilo que chama a sua inspiração – a sua súbita percepção de uma imagem ou de um tema – e o espectador – a pessoa que goza uma obra de arte – leva no próprio ato de percepção, uma imagem para esse mundo.

Nessa perspectiva, ensinar, para Martins, Picosque e Guerra (1998, p.128) etimologicamente “significa apontar signos, é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores”.

Então, o importante passa a ser compreender qual o entendimento e aprendizado que acontece na arte-educação, a partir de observações sobre o seu desenvolvimento que podem responder ao fascinante desafio de compreender o papel do ensino através da arte.

A arte apresenta inúmeras possibilidades e meios para a criação, sendo reconhecida também como um eficaz instrumento para aquisição de conhecimentos de diferentes áreas do saber.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), pensar no ensino da arte é pensar na leitura e na produção da arte, o que é um modo de despertar para a consciência e novos modos de sensibilidade. A reflexão sobre o ensino da dança através da arte vai permear o que, através dos PCNs⁶, foi possível: uma idealização, uma maneira e também uma forma diferente de pensar a arte, incluindo-a na estrutura curricular como área de conhecimento com conteúdos próprios ligados à cultura artística.

Nesse sentido, entende Martins, Picosque e Guerra (1998) a importância da arte na escola, como forma de conhecimento, é um ponto importante para o desenvolvimento humano. Os campos conceituais em que Martins, Picosque e Guerra (1998, p.13) se baseiam são: “criação/produção, percepção/análise, conhecimento da produ-

6 PCNS Parâmetros Curriculares Nacionais.

ção artístico-estético da humanidade, e que nos PCN-Arte vêm assim denominados: produção, fruição e reflexão”.

No presente estudo, a disciplina História tem destaque como campo de interdisciplinaridade contribui para uma melhor compreensão dos períodos históricos (século XIX) no caso deste estudo focalizado no balé de repertório *Gisele*. Este balé é estudado detalhadamente no próximo capítulo. Aqui vale, a priori, enfatizá-lo como uma linguagem estética que, como produção artística, serve como um dos meios para o aprendizado de disciplinas do currículo formal.

Barreto (2004, p. 95) cita, de acordo com os PCNs, o que se pretende com a arte para o Ensino Fundamental e alguns objetivos importante de serem informados neste trabalho:

Compreender e saber identificar a arte como um fato Histórico contextualizando nas diversas culturas conhecendo e respeitando e podendo observar as produções presentes no entorno assim como as demais do patrimônio cultural e do universo natural, identificando a existência de diferenças nos padrões artísticos e estéticos.

Compreender e identificar diferentes aspectos da função e dos resultados do trabalho artístico, reconhecendo-os em sua própria experiência de aprendiz, aspectos do processo percorrido pelo artista.

Expressar e comunicar-se em arte mantendo uma atitude pessoal e ou coletiva articulando a percepção, a imaginação, a emoção, a investigação, a sensibilidade e a reflexão ao realizar e fruir produções artísticas.

Assim, se pensarmos num espetáculo de dança – no caso o balé de repertório⁷, a grande contribuição para a educação formal está exatamente em que ele pode revelar questões e ambiências de uma época, de um período histórico, através da experiência sensível, tornando compreensíveis acontecimentos, significados e reconhecimento de conjunturas históricas a partir da transmissão do fazer e da oralidade e não da escrita e erudição.

Segundo Barreto (2004), as modalidades artísticas direcionadas ao ensino fundamental são as artes visuais, a dança, a música e o teatro, assim definidas nos

7 Balé de repertório: Os Balés de repertório contam uma história usando a dança, a música e a mímica. Foram montados e encenados durante o século XIX, e até hoje são remontados com as mesmas músicas e suas coreografias de origem, baseados no estilo da escola que vai apresentá-lo. Seguem tradicionalmente sua criação. No palco se apresentam os grandes bailarinos, o corpo de baile e os solistas.

PCNs. Nos conteúdos de arte, o (PCN apud BARRETO, 2004, p.98) um dos critérios a se levar em conta é: a “valorização do ensino de conteúdo básico de arte necessário à formação do cidadão, considerando ao longo dos ciclos de escolaridade, manifestações artísticas de povos e culturas de diferentes épocas, incluindo a contemporaneidade”.

A partir desse critério, deve-se levar em conta que as manifestações e propostas artísticas podem contribuir para as outras disciplinas como recurso didático interdisciplinar.

A obra coreográfica deve se constituir de significados para se tornar comunicação. Nesse sentido, a criação artística, segundo Martins, Picosque e Guerra (1998), acontece por meio de um processo artístico. O conteúdo vai dar a forma e esta, por sua vez, é que forma o conteúdo. Para Martins, Picosque e Guerra (1998), a criação artística desvela imagens-sonoras, visuais, cênicas, é o modo singular do homem captar e poetizar a realidade. A diferença está no tratamento dado à representação, que faz com que uma produção artística produza um encantamento, uma repulsa, uma identificação, uma indiferença ou uma reflexão.

Nas disciplinas curriculares, como História, conforme a mesma é hoje ensinada nas escolas, a forma de construir o conhecimento, na grande maioria das vezes, ocorre apenas através da leitura do texto escrito ou do discurso expositivo.

Inscrito no presente estudo, que a arte tem um papel importante, as escolas devem utilizar e inovar seus recursos didáticos para otimizar o aproveitamento das disciplinas em seu âmbito educacional e para melhorar o processo de ensino-aprendizagem da instituição.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.128), ensinar significa apontar signos: “é possibilitar que o outro construa sentidos, isto é, construa signos internos, assimilando e acomodando o novo, em novas possibilidades de compreensão de conceitos, processos e valores”.

No ensino da História, a arte e mais especificamente o balé de repertório pode contribuir para a busca de uma aprendizagem significativa. O objetivo é a interação

da criança no campo das artes. “ O que decoramos ou simplesmente copiamos mecanicamente não foca em nós. É um conteúdo momentâneo, por isso conhecimento vazio que no decorrer do tempo é esquecido. Não faz parte de nossa experiência”. (MARTINS, PICOSQUE E GUERRA, 1998, p.128)

Dorfles (apud MARTINS, 1998, p. 128) fala que : só aprendemos aquilo que, na nossa experiência, se torna significativo para nós. Isso reforça a perspectiva de contemplação da interação da criança com o conhecimento através do campo das artes, atendendo aos itens especificados nos PCNs: produção, fruição e reflexão.

O livro intitulado **A língua do mundo, poetizar, fruir e conhecer arte**, de Mirian Celeste Martins, Gisa Picosque e Maria Terezinha Telles Guerra (1998), descreve uma pesquisa realizada por Michel Parsons (1992), que proporcionou um maior entendimento sobre a leitura dos alunos. A pesquisa se constituiu de vários estágios. Em cada um deles, Parsons ressalta uma idéia: o tema, a expressão, os aspectos formais e o juízo. Essas observações foram feitas na escolha da linguagem visual, no caso, a pintura.

O primeiro estágio foi uma experiência realizada com crianças pequenas. A criança, neste estágio, não consegue visualizar a imagem como um todo, pois sua atenção se constitui por partes. O que interessa neste estágio, para a criança, é a cor e o tema. Ela está construindo a idéia do que é um quadro.

No segundo estágio, a criança consegue relacionar entre si os vários elementos que compõem a imagem (imagem e tema, aqui, significam a mesma coisa) e neste estágio da pesquisa aparecem critérios como a beleza e o realismo.

No terceiro estágio, o tema passa a ser algo mais igual e abstrato. Passa a ser o sentido do objeto representado, algo subjetivo, uma emoção, uma intenção. Nesse estágio, a obra produz um sentimento, algo que faz sentir alguma coisa. Expressa aspectos da experiência, emoções, coisas subjetivas, que são designadas como sentimento, idéia, ponto de vista, mensagem.

De acordo com Parsons, na pesquisa somente no quarto estágio da experiência o sentido, acrescidos do interesse pela história e o diálogo com o mundo da arte,

se faz presente. Então, é o momento da subjetividade apreendida, Martins, Picosque e Guerra (1998, p.122) escrevem que neste estágio “o artista brinca com a representação dos olhos: É uma metáfora visual”.

Só no quinto estágio é distinguido o juízo da interpretação e nele se faz importante o valor dos estilos que conseguem exprimir e quais orientações podem trazer para cada experiência humana individualmente.

Na pesquisa realizada por Parsons (1992) é possível se observar a importância do reconhecimento do olhar dos alunos perante uma obra de arte. Cada estágio possui os elementos visualizados pelos observadores. O professor deve dirigir a informação de forma que eles reconheçam essas diferenças. Os últimos estágios, quando já é possível se familiarizar com os estilos artísticos, só são alcançados através de uma educação constante com a prática da observação e da análise dirigida das obras. Surge daí a importância de uma educação através da arte, pois a apreciação se torna significativa e independente da linguagem proposta.

Assim, a defesa da inclusão de outros saberes como a arte no ensino formal, no caso, na disciplina de História, se justifica por contribuir para um aprendizado mais complexo e para a reflexão sobre a função da leitura de imagens. Portanto, acredita-se que esta interdisciplinaridade desenvolve a apreciação estética dos alunos e amplia seu campo cognitivo.

Na minha docência com a dança no campo interdisciplinar pude perceber que no processo de ensino aprendizagem a inclusão de outros saberes só poderá se concretizar com sucesso se houver uma preocupação do educador com certos aspectos como, direcionar o aluno para que ele cumpra seus objetivos com aquela obra de arte proposta. Algumas questões norteadoras o educador deverá ter em mente. É preciso, como aponta Martins, Picosque e Guerra (1998) que o educador tenha em mente quais imagens ou obras visuais, sonoras, gestuais trazerem para os aprendizes. Deve se preocupar quando, como, e por que mostrá-las. O professor deve ter em mente um objetivo, o propósito deve ser claro, para que a provocação estética possa desencadear um aprendizado artístico ampliando as redes de significação do fruidor. Portanto, o foco principal está na percepção/análise e no conhecimento da produção artístico-estética. No entanto, o centro não está apenas na informação dada.

Segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p. 138):

O acesso a espetáculos de dança clássica, moderna ou folclórica permitirá à criança uma experiência estética, além de proporcionar-lhe a apreciação significativa da arte no movimento. A conversa sobre conceitos e a História da dança na vida humana, seus intérpretes, seus gêneros presentes nas várias culturas, será um aspecto importante na ampliação de referências sobre esta linguagem.

A questão da interdisciplinaridade está sendo trazida como reflexão, pois a experiência descrita nesta monografia no terceiro capítulo tem como proposta realizar uma conexão com outras áreas do saber e se constituiu num elo importante na promoção de uma nova forma de ensino -aprendizado.

Archer e Israel (2004), no artigo intitulado *Interdisciplinaridade: conhecimento construído*, procuram promover uma discussão animadora quanto às práticas das disciplinas escolares. Segundo estas autoras, cabe ao educador desempenhar um papel importante no processo-conteúdo para uma melhoria da qualidade de ensino. Ressaltam ainda que, para que isso seja realmente eficaz, o resultado deste processo deve constituir-se em uma ação pedagógica pela via da interdisciplinaridade. Só assim é possível defender uma formação integral dos alunos como seres ativos na sociedade. Para tanto, o veículo educacional deve fornecer ao aluno ferramentas de diferentes áreas do conhecimento, como capacidade de reflexão, emissão de juízo de valor sobre determinada questão, compreensão dos fatos com suas relações de causas e efeitos, apreensão da realidade em sua múltipla dimensionalidade, dentre outras.

A interdisciplinaridade tem sua importância para a educação porque, segundo Archer e Israel (2004, p.29), é

a utilização por uma disciplina de modelos teóricos ou conceitos, elaborada em outra mais consolidada; o diálogo das disciplinas; a abertura dos ouvidos e dos olhos a cada disciplina para os ditos e fazeres das demais, conseguindo, pela via do entendimento dialógico, uma soma de esforços na solução de problemas teóricos e práticos; a integração ou fusão entre parcelas de diferentes disciplinas, mas que compartilham um mesmo objeto de estudo. É um objetivo nunca completamente alcançado e por isso deve ser constantemente buscado.

Para o aluno da graduação da Faculdade de Artes do Paraná no curso de dança, a importância de se ter uma prática interdisciplinar e não somente uma pro-

posta teórica constitui-se em uma possibilidade de romper com fronteiras impostas por disciplinas fechadas em si mesmas. Portanto, as práticas interdisciplinares possibilitam uma troca entre as diversas áreas do saber, no sentido de melhor oferecer ao aluno a visão do todo.

Para Archer e Israel (2004), a interdisciplinaridade passa a ser um ponto de vista que permitirá uma reflexão, uma crítica sobre o funcionamento do ensino. Cabe à escola procurar alternativas para que este trabalho seja realizado, oferecendo uma educação que contribua para que o aluno reflita e compreenda as questões da sociedade. Assim, a interdisciplinaridade pode ser considerada como um meio de conseguir uma melhor formação geral, uma formação profissional, um incentivo à formação de pesquisadores e de pesquisas, uma educação permanente através da troca contínua de experiências, uma forma de compreender e modificar o meio e a superação da dicotomia ensino-pesquisa, pois a pesquisa se constitui em uma via possível e eficaz de aprendizagem.

Segundo o referido artigo *Interdisciplinaridade: conhecimento construído é necessário que exista*, através do ensino interdisciplinar uma visão aberta do mundo, portanto deste ensino. Segundo as autoras Archer e Israel (2004, p.30) isso “nasce de uma proposição de novos objetivos, de novos métodos, de uma nova pedagogia”.

O processo para caminhar rumo à interdisciplinaridade é, de fato, a integração do educador com o coletivo, trabalhando em sintonia com outros profissionais de outras áreas. Esses profissionais, de acordo com Archer e Israel (2004), devem ter em mente não somente o processo, mas “serem” interdisciplinares antes do “fazer” interdisciplinaridade. O aperfeiçoamento do educador e a busca de novos conhecimentos tornam-se fundamentais numa estratégia para uma prática interdisciplinar que vise a transformação da realidade. A proposta interdisciplinar exige que os educadores se abram para uma nova postura diante da prática pedagógica. Esta é a primeira condição para um desenvolvimento interdisciplinar que segundo as autoras Archer e Israel (2004, p.30) “transcenda sua própria especialidade, tomando consciência de seus limites para acolher as contribuições criadas por outras disciplinas”.

Assim, a interdisciplinaridade é um processo em construção que envolve tanto a prática quanto a teoria. Necessita da conscientização do corpo docente, que

deve assumir uma mudança de mentalidade. Existe a necessidade de se construir uma nova consciência de mundo, e isto só será possível através da reforma do conhecimento que é um elemento fundamental e responsável pela transformação do comportamento. Essa transformação acontecerá segundo Archer e Israel (2004, p.31) assumindo uma nova proposta de ensino. Um caminho necessário “para o trabalho interdisciplinar, tanto no nível da pesquisa quanto no trabalho pedagógico, é de que as concepções da unicidade entre realidade e conhecimento sejam efetivamente re-elaboradas”.

A dança é um instrumento para a interdisciplinaridade, pois tem como uma das principais funções a comunicação aberta a interpretações. Segundo Hanna (2004, p.07), em seu artigo sobre a dança mencionado anteriormente, a dança é um meio para a educação interdisciplinar porque: “a dança, facilita o aprendizado promovendo criatividade e dando expressão concreta e móvel a conceitos abstratos”. É, portanto, um instrumento facilitador no aprendizado de muitos alunos, pois integra mente e corpo. Um programa bem desenvolvido na área da dança torna possível contribuir com outras relações e opções educacionais e didáticas, como leitura, escrita e aritmética, facilitando o uso de múltiplas linguagens.

A arte se apresenta para o mundo infantil de forma explícita, numa linguagem acessível, podendo, através de meios diferenciados de comunicação, dialogar e se fazer compreender nos conceitos e até mesmo nos conteúdos propostos de uma maneira lúdica e apreensiva. Muitos são os meios de comunicação; porém, segundo Martins, Picosque e Guerra (1998, p.165):

A utilização dos códigos da linguagem da arte como meio não só de concretizar o que se quer expressar e comunicar, mas também ler e conhecer os objetivos da produção artística da Humanidade. Certamente a aprendizagem dos conteúdos da linguagem da arte através de projetos em ação deve ser conduzida também em torno do saber fazer e do saber compreender sua própria produção e a dos demais-parceiros e artistas. E aprender a fazer conhecer arte é aprender a produzir e a ler arte, cabendo ao professor a tarefa de articular essas ações.

A literatura foi a inspiração para muitos balés de repertório, o que valoriza ainda mais a sua relação e função com a comunicação. Os balés acompanhados de um libreto foram, muitas vezes, baseados em literatura infantil, a exemplo de: O

Quebra-nozes, A Bela Adormecida, Cinderela. As metáforas⁸, na dança, são utilizadas para trazer questões da vida dos homens e suas relações sociais. Não buscam apresentar soluções, mas provocar a reflexão, a partir do estranho, deslumbramento e do desvelamento.

O balé de repertório através da linguagem da dança, constrói variados conhecimentos e estabelece vínculos com a história. Através do espetáculo são apresentados elementos que se fazem importantes para um aprendizado eficaz. Um espetáculo com este objetivo pode ser comparado a uma poesia. Nesse aspecto, Hanna (2004) em seu artigo já referido, aponta que a dança, como a poesia, é a arte da metáfora e da abstração e que existem danças narrativas. Menciona o Lago dos Cisnes como exemplo de um balé de repertório.

O público ou o aprendiz irá interpretar essa dança a partir da perspectiva de suas culturas e experiências pessoais e também através do direcionamento dado à proposta utilizada em determinado balé. Os balés de repertório são plenos de um imaginário do universo infantil que atrai as crianças com a revelação de contos, fábulas e lendas.

2.1.1 A Função dos Contos de Fadas Transmitidos Através dos Narradores

O termo “conto de fadas”, segundo Canton (1994, p.33):

Originou-se do francês, contes de fées provavelmente derivado do livro *Contes de fée*, da condessa D’Aulonoy, publicado em 1698, numa época em que a aristocracia francesa estava mergulhada numa febre de escrita e narrativa de contos de fadas. O termo contes de fée é, todavia, estranhamente inapropriado, já que nem sempre existem fadas na história. Na verdade ele foi criado para distinguir o que pertencia aos incultos e camponeses do que era culto e aristocrático. Formulando um termo distinto, “conto de fadas”, os escritores também estabeleceram a distinção entre o que vinha diretamente da experiência e da luta e o que transformou em fantasia.

É importante salientar que este termo possui duas funções distintas. Segundo Jack Zipes, (apud CANTON, 1994, p.33-34) originalmente a magia simbólica tinha

8 Metáforas: a forma mais comum de codificar um significado na dança, implica em expressar o pensamento, experiência ou fenômeno em termos de um outro evento similar. Por exemplo: padrões de movimento contrastantes para homens e mulheres podem ilustrar seus diferentes papéis biológicos e sociais.

uma função utópica e emancipatória, porque era transmitida através dos contos oralmente que, ao longo do tempo, eram transformados pelas pessoas comuns. Havia, também, um objetivo implícito, que seria o de compensar as injustiças da vida cotidiana. Os contos de fadas literários se tornaram produtos literários apenas disponíveis para a classe nobre. Poucas pessoas tinham acesso a estes produtos e seus conteúdos, infelizmente, contemplavam apenas os interesses dos nobres.

Os contos de fadas são, até hoje, objeto de leitura e ainda fascinam crianças e adultos. Para Estés (2005, p.11) “Nos contos de fadas acham-se gravadas idéias infinitamente sábias que durante séculos se recusaram a se deixar mutilar, desgastar ou matar. As idéias mais persistentes e sábias estão reunidas nas teias de prata a que chamamos contos”. Segundo Canton (1994), eles tomaram forma literária no século XIX, quando se popularizaram. Um dos escritores de maior destaque foi Charles Perrault (1628-1703) foi o primeiro homem a escrever contos de fadas nesse período na França. Ele deu um tom a narrativa dos contos de fadas, marcando simbolicamente a transição da sociedade. Seus contos tiveram tanta repercussão justamente pelo seu caráter civilizador, no qual a honestidade, a aplicação, a responsabilidade e o ascetismo representam códigos sociais a serem cumpridos. Ele escreveu os seguintes contos: *A Bela Adormecida no Bosque; Chapeuzinho Vermelho; O barba Azul; O Gato de Botas; As Fadas; A Gata Borralheira ou Cinderela; Henrique, o Topetudo; O Pequeno Polegar; Pele de Asno*.

Os contos sobreviveram até hoje porque ainda existe um deslumbramento nessas histórias ingênuas e fantasiosas, mas que trazem aspectos velados de questões importantes de suas conjunturas históricas. Segundo Warner (1999, p.17) “os contos de fadas sobreviveram (...) porque começaram a representar a infância, aquela vivacidade de experiência no meio da inexperiência a capacidade de sonhar acordada e de se encantar”.

É interessante perceber como as pessoas estabelecem relações ao entrar na imaginação dos contos. Isso provavelmente ocorre porque eles oferecem espaço para a realização de frustrações, encantamentos, desilusões, felicidade, enfim, emoções que nos identificam, tornando possível, no presente, uma viagem ao passado e uma prospecção que aponta para o futuro. Segundo Estés (2005, p.12): “sabemos que a

compreensão profunda da essência dos contos é claramente sentida pelo coração, pela mente e pela alma do ouvinte”.

Warner (1999, p.18) aponta duas características dos contos de fadas tradicionais:

Sentir prazer no fantástico e curiosidade pelo real. A dimensão do maravilhoso cria o imenso teatro de possibilidades nas histórias: tudo pode acontecer. Essa ausência mesma de fronteiras serve ao propósito moral dos contos, que é precisamente ensinar onde encontram os limites. O sonhar proporciona prazer por si mesmo, mas também representa uma dimensão prática da imaginação, um aspecto da faculdade do raciocínio, e pode abrir possibilidades sociais e públicas.

Os personagens e a atmosfera trazem características que envolvem todo o enredo das histórias. Wallace Stevens, citado por Warner (1999, p.19) acreditava que “visualizar um mundo fantástico nos ajuda a enxergar o mundo real”.

Os contos, com seus elementos, deixam, por um lado, através de suas narrativas, um mundo de ilusão; mas, ao mesmo tempo, concretizam valores sociais, históricos, financeiros, amorosos, entre outros, que podem ajudar cada indivíduo a desvendar seus próprios mistérios, podendo ou não identificar-se naquela história ou em determinada cena do enredo. Bonaventure (1992) afirma que não apenas as crianças, mas também os adultos ainda se fascinam pela atmosfera do imaginário que as histórias transmitem. Estas histórias falam dos seres humanos, narram situações diversas de suas realidades, belas princesas são raptadas por dragões, crianças ganham madrastas, cinderelas comem maçãs, príncipes viram sapos, é possível encontrar em todas essas imagens uma semelhança entre todos os seres humanos e suas diferentes formas em enfrentar as situações da vida.

Bonaventure, em seu livro *O que conta o conto?*, procura mostrar que as vivências do mundo interior de cada indivíduo podem ser expressas com simplicidade, por meio das imagens usadas pelos contos e pelos sonhos. Portanto, o conto transmite não apenas os episódios de uma história imaginária, mas algo sobre nós mesmos. Esse assunto é, também, abordado por Estés (2005, p.13), quando fala que “ao mergulhar nos contos, os ouvintes revêem seus significados, lêem com o coração, conselhos metafóricos sobre a vida da alma”.

Concordando com esta posição, Warner (1999, p.49) afirma que:

Os contos de fadas são histórias que, nas mais antigas menções de sua existência, incluem o círculo de ouvintes, o público; enquanto apontam para possíveis destinos, possíveis finais felizes, envolvem com sucesso os ouvintes ou leitores ao levá-los a se identificarem com os protagonistas, com seus infortúnios e triunfos.

Mas nada teria sentido nos contos se não houvesse uma ponte entre o espectador, o leitor, o ouvinte ou os responsáveis pela transmissão e interpretação dos contos, que são os narradores.

Os narradores têm uma grande importância no contar e fazer acontecer a imaginação dos leitores ou espectadores, os narradores têm, portanto uma função importante na transmissão e na elaboração de contos, lendas, fábulas, ou qualquer tipo de história. A ponte com a função de carregar e tráfegar em diferentes segmentos de valores representa uma ponte para o imaginário humano de cada indivíduo, seja ele homem, mulher, criança ou jovem.

O principal objetivo dos narradores, ao escrever uma história é, sobretudo, o de entreter o leitor. Segundo Estés (2005), a palavra “entretêr” tem suas raízes na palavra latina *intertenerere*, que inclui: *inter*: entre; *tenerere*: deter. Para essa autora, o termo envolve uma idéia de reciprocidade e, portanto, cada um mantém o outro no estado desejado. Assim, a palavra “entretêr” pode ser entendida como “uma necessidade positiva, um grande prazer terapêutico e uma presença revitalizante”.

Quanto ao narrador, informa Warner (1999, p.51) que este é a figura

em que o homem virtuoso encontra a si mesmo. Para os escritores da elite, que estão por trás de muitos contos de fadas famosos do modo como chegam as crianças atualmente, a figura do narrador de contos de fadas, era a figura através da qual podiam encontrar seu valor de modo intensificado, um campo onde podiam lutar por suas idéias e visões.

Em um artigo chamado *Presença e presente da voz: era uma vez...* publicado em 2005, as autoras Marilise Silveira da Silva e Roselete Fagundes Aviz de Souza se referem à importância da oralidade no desenvolvimento da criança no período da alfabetização e sua potencialidade lingüística, o que, por meio da intervenção dos

contadores de histórias e dos educadores, podem ser um aporte didático significativo nas aulas do ensino formal.

Silva e Souza (2005, p.34) afirmam que “a pós-modernidade é o lugar das diferentes linguagens que muito têm contribuído para o desenvolvimento cognitivo das crianças. Porém, mesmo com tantos recursos técnicos disponíveis, vimos emergir nos últimos anos uma enxurrada de contadores de histórias”. O argumento das autoras reforça o que foi apresentado anteriormente neste trabalho, tendo em vista também elas acreditarem que contar histórias é sempre um meio de comunicação ancestral que, através da transmissão oral, chegou até os dias atuais na forma de contos, fábulas ou lendas que, na época, não eram transmitidas por nenhum meio tecnológico. Eram simplesmente passadas oralmente de pais para filhos.

Contar histórias nas salas de aulas seria, assim, um recurso de encantamento para os alunos, um convite a visitar o mundo da fantasia. Para Silva e Souza (2005, p.38) “através das narrativas a dimensão simbólica da linguagem é experimentada, bem como a conjunção com o imaginário e com o real”.

Quando há interação no ato de contar histórias, o aluno ou o ouvinte utiliza-se de sua imaginação e fantasia a medida em que a história se desenrola. Portanto:

Quando se conta uma história começa-se a abrir espaço para o pensamento mágico. A palavra com seu poder de evocar imagens, vai instaurando uma ordem mágico-poética, que resulta do gesto sonoro e do gesto corporal, embalados por uma emissão emocional, capaz de levar o ouvinte a uma suspensão temporal. Não é mais o tempo cronológico que interessa e, sim, o tempo afetivo. É ele o elo da comunicação. (SISTO apud SILVA E SOUZA, 2005, p. 36).

Os narradores são, assim, elementos de grande valor na arte de contar histórias, conforme afirma Marina Warner, autora do livro *Da fera à loira: sobre os contos de fadas e seus narradores*, publicado em 1999. A autora relata que uma das origens da nobre tradição oral de se contar histórias pode ser atribuída à Marquesa de Rombouillet que, em seu quarto, recebia pessoas para reuniões com a finalidade de “ser distraída e provocada, ouvir histórias reais e imaginárias, trocar notícias, debater e teorizar, especular e conspirar” (Warner 1999, p.76). Seus convidados sentavam-se entre a cama e a parede, e esse espaço era denominado Ruelle, termo que passou a ser sinônimo de salões, que acabaram surgindo cada vez em maior número e eram

freqüentados por mais pessoas, tornando-se um espaço social, público e privado. Os salões eram freqüentados apenas por mulheres e, segundo a autora, nesses espaços é que os contos de fadas foram construindo a célebre história das vidas privadas. Segundo Warner (1999, p.77) “a intenção era fazer parte de um projeto consciente de derrubar preconceitos e remodelar os valores e atitudes convencionais”.

Esses encontros, freqüentados apenas por mulheres nobres, que para lá se dirigiam com a finalidade de ouvir histórias para se divertir e instruir, ou ainda para participarem de simples conversas, diálogos ou mexericos, conforme assinala a autora foram, gradualmente, se transformando em eventos onde se exercitava a arte da comunicação.

A ruelle foi um espaço criado pelas mulheres nobres à imagem daquela reunião mais humilde e caótica, a sessão de mexericos, entre seus variados passatempos, esforçou-se para atribuir um novo valor a essa atividade e esse talento tradicionalmente desprezados pelas mulheres, tanto velhas como jovens. Concederam a tagarelice seu merecido valor como uma arte da comunicação, como um aspecto de narração de histórias”. (WARNER, 1999, P. 77)

Os ouvintes, leitores ou espectadores, ao se confrontarem com um conto acabam, segundo Bonaventure (1992, p.15), “entrando numa verdadeira aventura não sabendo nunca aonde vai chegar”. A mesma autora menciona, ainda, que, ao se deparar com um conto, na primeira leitura o público se familiariza com o enredo no sentido de se aproximar do lugar onde acontece a história, as principais personagens e as peripécias pelas quais essas passam antes de chegar ao desenrolar da história. Nessa leitura, o público sente uma simpatia pela exposição do enredo, sua moral ou até mesmo pela obra literária em si. Porém, em uma segunda leitura, começa a perceber os diálogos divertidos, rimados, cheios de humor das personagens, ou a capacidade de fantasiar do autor.

Ainda Bonaventure (1992, p.24) informa que

ao nos aproximarmos dos contos de fadas, na primeira leitura teremos certo tipo de olhar, como aquele que admira pela primeira vez um quadro. Dali a uns dias, porém, o esquecemos. Para que tenhamos, por assim dizer, uma visão interior de seu significado através de todos os nossos sentidos, de nossa inteligência, de nossas emoções. Quem sabe não teremos, assim, uma experiência de que conosco pode acontecer o mesmo que acontece com os

heróis dos contos, ficarmos felizes para sempre, num casamento com todas as dimensões do ser.

A criança, ao se deparar com uma história, penetra intensamente no enredo, a ponto de tomar a narrativa, para ela, como uma verdade. Segundo Estés (2005) existe um estágio de desenvolvimento nas crianças pequenas em que elas pensam concretamente. Um exemplo disso, segundo a autora, é quando dizemos para uma criança que está chovendo e nevando elefantes lá fora e elas correm imediatamente até a janela, para olhar. Crianças de oito e nove anos, porém, entenderão e perceberão que as pessoas apenas usaram metáforas e que não estão, portanto, expressando uma realidade concreta. As crianças, nessa idade, já aprenderam que as imagens são, muitas vezes, utilizadas para descrever a essência de uma idéia, que são uma espécie de símbolo imaginativo. Contudo, ela não perde a imagem do elefante, mas sabe que isso não é a realidade e que esta imagem foi traduzida para uma maravilhosa linguagem simbólica. Estés (2005, p.17) atribui ao pensamento simbólico

a capacidade de imaginar níveis de significação ligados a um único motivo ou idéia – que nos permite inventar, inovar e produzir idéias originais, com resultados muitas vezes surpreendentes. Se a linguagem dos símbolos é a língua materna criativa, então as histórias são o seu veio principal.

Nesse aspecto, para os educadores e professores do ensino infantil a pesquisa feita por Glória Radino⁹ abre uma discussão sobre o uso dos contos de fadas como recurso didático e, por conseqüência, no ingresso da criança ao ensino fundamental. Para ela, os contos transmitem uma linguagem simbólica, que é necessária para a criança na inserção no mundo das letras (no caso da alfabetização). Além de ativar a memória e o vocabulário, pois a maior parte dos mecanismos simbólicos é encontrada nos enredos, auxiliam a criança na aquisição de um pensamento conceitual e na compreensão e assimilação da realidade. Segundo a mesma autora, a linguagem contida no conto está entre a criança e o mundo, proporcionando, então, uma dimensão maior ao seu domínio lingüístico, se tornando, assim, uma porta para o conhecimento.

9 Glória Radino: Psicóloga formada pela PUC de São Paulo, em 1985, continuou sua formação em psicanálise. Professora do departamento de Psicologia Clínica da UNESP e da disciplina de personalidade da UNIP de Assis, possui experiência clínica em consultórios e instituições, atuando como supervisora de atendimento infantil.

Segundo Radino (2003, p.31):

A educação deve unir conhecimentos e experiências e encarar a criança e o professor como seres humanos únicos e desejantes, em sua totalidade. A concepção de infância e a educação não se restringem à pedagogia ou à psicologia. É preciso um trabalho multiprofissional e interdisciplinar, conciliando os saberes da pedagogia, da sociologia, da antropologia, da medicina e de muitos outros.

A narrativa é importante porque transmite significados, então serve para a apropriação de elementos fundamentais para a educação, re-elaborando de uma maneira interativa os conceitos trabalhados com os alunos, estes conceitos seriam difíceis de serem compreendidos de imediato pelo método formal do aprendizado. O conteúdo das histórias, contos de fadas, fábulas ou lendas têm a potencialidade de ser apresentados de forma lúdica através de contadores de histórias ou espetáculos de dança ou de teatro e, por outras tantas inúmeras formas.

Escreve Radino (2003, p. 44):

O que é narrado pode ser presentificado em cada ouvinte justamente porque as histórias falam, em sua essência de mistérios da vida. Através de sua essência mística, tão necessária à sobrevivência humana, os contos de fadas foram transmitidos durante séculos. O que existe de verdadeiro em suas narrativas é que, por intermédio de uma linguagem fantástica, eles procuram explicar a existência humana.

As lendas, fábulas e contos são como um arcabouço, escondendo questões que vão além das histórias contadas e re-contadas muitas vezes. É importante destacar a finalidade das adaptações de histórias orais para os textos literários. Para Canton (1994, p.12), “esses contos foram revisados e reescritos e modificados segundo o espírito da época de seus autores”. Portanto, muitos desses textos foram elaborados segundo um interesse particular e, sobretudo, projetados em contextos sócio-histórico e culturais. É importante também citar que a transposição de textos literários para peças de dança ocorreu devido aos mesmos interesses. Por isso, Canton (1994) ainda ressalta que esses textos literários devem ser considerados como documentos sócio-históricos e estéticos, e não apenas como resultado de uma criação pessoal.

Os contos de fadas foram fundamentais para os balés de repertório, porque muitos temas foram desenvolvidos baseados nesses contos e, ao longo do tempo,

moldados aos interesses da nobreza. Segundo Canton (1994) a moda dos contos de fadas, no final do século XVII, indicava demonstrações de grandes alterações de comportamento na civilização ocidental. No período do reinado de Luis XIV, a corte francesa idealizava o homem civilizado a partir de comportamentos sociais como, por exemplo, o uso de perucas, de pó de arroz, sapatos de salto alto, um estilo discursivo barroco, entre outros. Durante esse período, a educação das crianças pertencentes à aristocracia era baseada na aprendizagem de boas maneiras. Alguns contos eram considerados grotescos e escandalosos na literatura européia. As referências sexuais nos contos também foram banidas ou suavizadas. Assim, os contos foram sendo criados e moldados com o intuito de agradar e serem úteis especificamente às crianças daquela classe social, porque as preparavam para a vida aristocrática, ensinando-lhes o comportamento adequado para desempenharem seus futuros papéis sociais.

Segundo Canton (1994), os balés sempre foram associados aos contos de fadas, uma associação reforçada ainda mais com os enredos cuja ênfase eram o sobrenatural, o mágico e a procura da qualidade etérea da bailarina, características do balé romântico. Os libretistas¹⁰ procuravam cada vez mais se utilizar deste tipo de narrativa, proporcionando aos coreógrafos a possibilidade de transformar os elementos da fantasia em seqüências, passos, gestos que, como já mencionado, constituem-se em elementos pertencentes ao vocabulário da dança.

Por isso, pode-se dizer que, por meio dessas histórias, no imaginário infantil há lugar para questionamentos importantes acerca do entendimento de valores que irão influenciar no seu meio posteriormente. Segundo Canton (1994, p.25), “o conto de fadas possui uma ideologia”.

Há, também, a emoção dos contos de fadas e, por isso, Estés (2005, p. 28) diz que “através da emoção, captamos as histórias em si. Ilustradas ou não, compreendemos que são arte verdadeira, tão elegíaca, tão dinâmica quanto o modernismo, tão antiga, tão misteriosa (...)”.

A função dos contos de fadas aqui mencionada desperta o interesse da criança para a leitura dos enredos contidos na história, podendo atuar como um instrumen-

¹⁰ Libretistas: Libretista autor que escreve especialmente para balé ou ópera.

to didático tanto oral (no caso dos contadores de histórias), quanto visual (no caso dos espetáculos de dança ou teatro).

Nesse trabalho, o interesse pelo tema está justamente na influência que os contos exercem nos balés que possuem libretos e contêm na narrativa as histórias de fadas e as lendas, a exemplo do balé Gisele. O grande potencial que esse recurso proporciona para o aprendizado infantil é assim ressaltado por Radino (2003, p.219):

A escola tem cada vez mais, uma importância fundamental na formação do indivíduo junto a família e a sociedade. Pensar em processo educacional hoje torna-se indissociável da concepção de que todo o conhecimento se dá na relação entre os seres humanos com o mundo, considerando-se ambas as partes neste processo. Compartilhar um conto e acolher a fantasia significa acolher a criança em sua integridade.

A utilização nos balés deste tipo de narrativa, segundo Canton (1994), ocorre porque os contos de fadas foram consagrados como fontes temáticas e continuam sendo apresentados pelas companhias de todo o mundo. O sucesso deste tipo de coreografia está na utilização de histórias repletas de aventuras mágicas bastante conhecidas, e com as quais a platéia se identifica e estabelece relações, privilegia a imaginação e a capacidade de reflexão crítica da criança no processo educacional, valorizando seu potencial. Existe uma função nas fábulas, lendas e contos, que vai muito além das histórias contadas, pois, através delas, são formados cidadãos criativos, imaginativos e capazes de dialogar melhor com o mundo.

Por essa razão, o balé de repertório será aqui apresentado como um importante instrumento de transmissão desses contos, tendo em vista que revelam os diferentes contextos sociais da história.

2.2 O BALÉ DE REPERTÓRIO COMO REVELADOR DE CONJUNTURAS DA HISTÓRIA E SUA IMPORTÂNCIA NO SÉCULO XIX

O balé de repertório teve grande repercussão desde a sua criação, principalmente por apresentar virtuosismo e graciosidade nos passos e nas seqüências coreográficas. Foram criados por importantes nomes da dança, como Marius Petipa, o mais importante coreógrafo, veio a ser considerado o ditador do balé russo, Jean Coralli, era conhecido por ser ao mesmo tempo o mais cortês e o mais irascível dos

coreógrafos, dentre outros. Esses coreógrafos criaram obras que se perpetuaram até a atualidade, sempre remontadas e adaptadas a partir de releituras contemporâneas apresentadas por companhias do mundo todo.

Segundo Salazar (apud CAMINADA 1999, p.106), “da perpetuidade dos fundamentos técnicos e do conceito geral da dança, nasceriam inúmeros estilos de danças modernas e contemporâneas, descendentes legítimas da dança clássica”.

Foram balés criados do século XVIII ao século XX. Seus conteúdos identificam e ressaltam conjunturas da história. Dentre os vários gêneros de *ballet*, entendendo-se aqui como baile – resultaram as formas atuais de balé de repertório.

Neste trabalho será apresentado um breve panorama do surgimento deste gênero de balé para melhor compreensão das fases de criação desses espetáculos no decorrer da história¹¹.

O surgimento do *ballet* foi uma consequência das danças para entreter a corte. De acordo com Caminada (1999, p.85), “atribui-se à renascença italiana e ao seu humanismo a unidade dramática da encenação que serviu como uma luva para os propósitos políticos da época”. Portanto, desde a sua origem os *ballets* eram como um *divertissement*¹² para a classe nobre, apresentando motivos religiosos ou de forças da natureza para o deleite dos reis que ocupavam o poder.

Os primeiros espetáculos encenados foram os “*Ballet Comique*¹³ de La Reine” em 1581. Segundo Botafogo e Braga (1993, p.165), os artistas “encenavam algumas dramatizações” para as bodas de Marguerite de Vaudemont, sendo esta a origem do gênero “*Ballets de Cour*”. Esse *ballet* apresentava um tema e, para Caminada (1999, p.87)

o tema foi desenvolvido em torno de Circe, legendária feiticeira, identificada no espetáculo com a própria rainha: a ambas era dado o poder de transformar as pessoas no que lhe aprouvesse, segundo seus desígnos e caprichos;

11 Sobre esse assunto ver dissertação de Jorge Luiz Alencar Sampaio no capítulo 3, sub-título: 3.3 Balé antes do cisne e suas relações com o poder, p. 60.

12 *Divertissement*: divertimento, diversão, brincadeira, entretenimento, atração.

13 *Comique*: não se entendia nada de engraçado e sim algo ameno e sem componentes trágicos, mas que possuía um fio dramático condutor do espetáculo.

as danças alternavam-se com os versos, obedecendo rigorosamente a desenhos geométricos, que representavam símbolos: o triângulo simbolizava a justiça ; três pequenos círculos, a Verdade do Conhecimento; um quadrado inscrito em outro quadrado; a Perfeição e três círculos dentro de outro; a Verdade Perfeita. Toda essa movimentação levava em conta a situação de onde o *ballet* era assistido; nos salões. O público em geral ficava em um plano superior e as figuras geométricas proporcionavam uma sensação de extrema beleza para os que dali assistiam. O *ballet* foi interpretado pelos próprios nobres da corte, e contou ainda com a participação da rainha e de suas damas de honra.

Ou seja, já era sustentado um propósito em seu enredo, e é interessante observar que a própria corte fazia parte do elenco. Esse espetáculo representou o ponto de partida para que o balé como espetáculo tivesse sua evolução tecnológica, transformando-se em obras grandiosas e contando com intérpretes que possuem técnica da dança acadêmica.

Caminada (1999) assinala que também na Espanha eram realizados espetáculos denominados “*Ballets Comique*”, festas com ballo¹⁴, que tinham por objetivo serem apresentados nos sádicos espetáculos de queimar os hereges.

Naquele país registrava-se, também, a presença de comediantes italianos das comédias populares mascaradas. Isso trouxe inovações na dança. Tratava-se de costumes que eram trazidos do novo mundo, como a dança de distritos rurais e também das várias províncias, trazendo diferentes elementos exóticos da América, a exemplo, da dança com os quadris e com o corpo, da Espanha, com as mãos, da Índia, Japão e Java. Eram danças envolvidas com a emoção, com a sedução através do mistério do olhar, da auto-excitação, do balanceio do corpo. Era, portanto, a influência da poderosa dança do povo espanhol.

Com base nessas influências e com artistas dispostos a criar espetáculos de outros gêneros, surgiram os “*Ballets de Cour*”, com apresentações de várias obras com distintos temas e enredos, que se caracterizavam pela *perfeição musical*, e que deram origem ao gênero *Òpera-Ballet*.

14 Ballo: Dança com motivos especiais, distintos e finos, sendo o mais comum deles, o movimento de galanteio. Na sua execução, todos os dançarinos formavam uma cadeia com as mulheres ao centro e era admitida a participação de até dez pessoas. Coreografias em forma de pantomima estilizada, foi submetida à rígida marcação de um desfile. (CAMINADA, 1999, p. 95)

Posteriormente surge o “*Ballet à Entrée*”, que substituiu a atuação dos nobres pela dos bailarinos profissionais nas partes solistas do espetáculo. Muitos desses tipos de *ballets* apresentavam um enredo e, por fim, uma história com personagens. Nesse período, muitas obras saíram do amadorismo e adquiriam status artístico. “A arte do *ballet* se apresentava como algo articulado, responsável pela definição de conceitos, o todo da dança já estava presente dentro da mente daqueles que a executavam”. (CAMINADA, 1999, p.16)

Segundo Botafogo e Braga (1993), durante muito tempo o balé, na França, era restrito à apreciação das cortes, e estava ligado aos privilégios de todas as manifestações políticas que interessassem aos reis, como nas festas coreográficas com danças ou *ballet* (ou baile). É interessante observar que, naquele momento, os cortesãos imitavam a dança apresentada pelos reis, pois tratava-se de um costume “chique” e que dava status.

Para Canton (1994), os mestres de dança treinavam os cortesãos para dançarem com elegância durante os bailes da corte. Apesar da dança ser praticada como divertimento da realeza e como símbolo de status, ela evoluiu gradativamente para um sistema, incorporando *pirouettes*, meias-pontas e outros movimentos virtuosos, que acabaram exigindo de seus praticantes um treinamento formal unificado.

Com relação a esse aspecto, segundo Caminada (1999), foi o austríaco Franz Hilferding quem reivindicou um novo gênero de dança, o “*Ballet D’ Action*”, uma síntese de dança bailada com dança pantomímica, ou dança pura versus dança expressiva.

O balé, como hoje é entendido, surgiu a partir deste gênero de balé que, ao longo do tempo, foi se aperfeiçoando e tomando forma. Caminada (1999) esclarece que os movimentos apresentados naquela época resultavam de um discurso relacional entre movimento e música, uma espécie de declaração feita para os olhos e, assim, de fácil assimilação pelos espectadores.

O coreógrafo Angiolini fazia questão do virtuosismo técnico e acadêmico. Noverre (1727-1810), um importante reformador da dança, divergia dessa opinião, uma vez que considerava caber à coreografia a tarefa de traduzir qualquer ação dramática.

Existem, portanto, divergências quanto à autoria da origem desse tipo de *bal-let*. Noverre, porém, é considerado o autor desse novo gênero. Divergências à parte, Caminada (1999, p.123), acerca do tema, apresenta as concepções de Noverre, um artista de grande prestígio no mundo da dança:

O bailado tem que ser concebido como espetáculo independente, apoiado num enredo e no qual o movimento e a ação coincidam completamente. O *ballet* deve ser um drama dançado, que corresponda em tudo ao drama falado ou cantado, como este, deverá seguir a teoria poética de Aristóteles – ter exposição, desenvolvimento e solução. Os outros preceitos são a divisão do *ballet* em atos e cenas, e personagens do contornos firmes participando de cenas contratantes.

O balé se desenvolveu na época do reinado de Luis XIV (1638-1715), na França, e tal ocorreu, segundo Wosniak (2006), com a criação da Academia Real de Dança, em 1661, momento em que passou a haver uma independência das linguagens artísticas, representadas pela dança, música e teatro¹⁵.

A bailarina Botafogo, em seu livro escrito juntamente com a crítica de dança Suzana Braga intitulado *Ana Botafogo na Magia do Palco*, argumenta que os balés, na história, foram mudando a partir do final do século XVII, porque eram compostos por três partes: abertura, entradas e grande balé e, com esse formato, foram abandonando os salões para subir nos palcos.

Segundo Wosniak (2006), a inovação do tipo de palco utilizado teve grande influência na história do balé, porque, segundo a autora, o palco tipo italiano constituía-se em uma área cênica com quatro lados, no qual a platéia fica à frente de apenas um lado. Foi, então, adaptada uma elevação ao palco, deixando a platéia em um nível mais baixo. Os coreógrafos começaram a ousar mais, ressaltando a figura do bailarino e, assim, contribuindo para a criação do *en dehors*, termo francês que foi uma consequência da utilização e posicionamento do bailarino neste palco onde a platéia ficava de frente. Esta situação permitia manter um deslocamento elegante para as linhas de frente da platéia, reformulando a estética e a técnica até então utilizada. Este tipo de palco, utilizado até hoje, representou um marco para a evolução da técnica e, portanto, deu início a inovadoras apresentações de obras coreográficas. Sobre esse assunto, Caminada (1999, p.125) assim se pronuncia: “Diante de sua complexidade,

¹⁵ Ver tese de Maria Albertina Silva Grebler no capítulo III, sub-título: Do *Ballet* Clássico à modernidade coreográfica, p. 173.

conferir ao *ballet* a forma cênica pela qual conhecemos hoje, foi uma tarefa complicada e demandou uns dois séculos ou mais pra ser sacralizada”.

Admite-se que os preceitos da dança estão contidos em um método de ensino denominado *Traité elementaire theorique et pratique de l'art de danse*, no qual são descritas algumas características dessa técnica, que são:

Do porte à harmonia e coordenação dos braços, do paralelismo dos exercícios a seu aspecto perpendicular e vertical, do equilíbrio ao ligeiro abandono sugeridos para arabesques e poses onde o rosto deve, contudo, manter a vivacidade e a expressividade, do plié às pirouetes, do adágio ao allegro. (CAMINADA, 1999, p. 131).

Carlo Blasis, natural de Nápoli, um homem culto

conhecedor de anatomia, daí reduziu as atitudes que considerou mais convenientes para um bailarino. Levou em consideração todas as teorias de seus antecessores desde o século XVI, complementou seu tratado com Code de Terpsicore, onde propôs modificações nas regras acadêmicas, ângulos mais estéticos, enfatizou a barra como elemento auxiliar nos exercícios preliminares da aula. (CAMINADA, 1999, p. 131).

Blasis foi importante para a construção de um ensino de balé estruturado, tendo sido um notável professor e, para Anderson (1978, p. 48), ele foi “o mais significativo, talvez pelo fato de formar mestres, os quais, por sua vez ensinavam professores, tornando assim possível a codificação do *ballet* clássico”.

As antigas obras coreográficas acabaram sendo substituídas por peças com efeitos inovadores, principalmente nas áreas de cenografia e figurino que até hoje são utilizados, como, por exemplo, as sapatilhas de pontas. Para Anderson (1978), de todas as inovações do século XIX a mais significativa foi a utilização desse adereço utilizado nos pés das bailarinas, que lhes permitia dançar *en pointé*¹⁶. Dançar nas pontas, aliás, tornou-se uma referência do balé clássico.

Assim, a partir dos *Ballets* e do aperfeiçoamento da técnica, foram surgindo cada vez mais coreógrafos que fizeram obras célebres, tornando-as até hoje importantes no mundo da dança, conhecidas como balés de repertório. Composto espe-

16 *En pointé*: na ponta.

táculos criados em um período específico da história, podem revelar características emblemáticas da época de sua criação. Por seu importante significado, são citadas, no presente estudo, algumas obras do período pré-romântico até o romantismo. São obras coreográficas românticas do século XIX, consideradas essenciais para uma análise histórica da conjuntura onde foram criados e transcritos para um enredo.

No período pré-romântico, para Caminada (1999), começou a se esboçar uma reação de inconformismo do povo em relação ao absolutismo, intelectualismo e convencionalismo do estilo clássico. Um exemplo dessa reação foi o conteúdo do balé pré-romântico, considerado de repertório, intitulado *La fille Mal Gardée*¹⁷ obra coreografada por Jean Bercher com o nome artístico de Jean Douberval, que estreou em 1786. A música foi composta por vários compositores, como Delibes, compositor e organista francês, foi mestre do coro da Ópera de Paris, compôs quase inteiramente para o palco, Hertel, violinista e compositor alemão, Minkus, compositor, violinista e regente austríaco de nascimento, regente da orquestra do Teatro Bolshoi, Rubinstein, pianista polonês, dentre outros.

Douberval apresentou personagens reais, alegres e astutos, que encantaram o público. A obra apresentava uma idealização da vida do campo em contrapartida às condições oferecidas pela cidade. Tratava-se de uma reação aos tempos da era industrial. Segundo Botafogo e Braga (1993, p.163), tratava-se de um “balé de cunho tanto camponês quanto heróico, que sobrevive há mais de duzentos anos, como exemplo de manifestações rurais”. Foi considerado um dos primeiros balés narrativos da história. Torna-se importante citar o tema justamente porque estava centrado na trama que permitia a união de um *sans-culottes*¹⁸ com uma burguesa. Segundo Botafogo e Braga (1993), este balé foi desenvolvido em uma Paris que vivia um momento triunfal da burguesia e dos ideais da revolução francesa. O espetáculo foi, portanto, um importante acontecimento cênico que levantou a bandeira da arte e da ação. Um balé que, conforme acrescenta Botafogo e Braga (1993, p. 166), “encontrou eco nas forças histórico-sociais, o que, em resumo caracteriza uma obra de arte”. Sua importância está na revelação da queda de paradigmas, que provocou uma ação de mudanças de conceitos, onde a burguesia em ascensão assiste a uma obra impecável sobre uma história de amor entre duas pessoas de classes sociais distintas.

17 *La Fille Mal Gardée*: a menina desprotegida.

18 *Sans-culottes*: massas de desempregados que sustentaram a grande jornada da revolução.

Entender o Romantismo é essencial para a compreensão dos balés do século XIX o que, segundo Anderson (1978), reflete tendências concomitantes em todas as artes e na própria sociedade. Era um período de mutação social. Surgia uma nova classe, a classe média, que enriquecia com a industrialização. Era exatamente esta classe que patrocinava os teatros.

O Romantismo, segundo Gomes e Vechi (1992), constituiu-se em um movimento literário cujas primeiras manifestações surgiram no século XVIII, principalmente na Inglaterra e na Alemanha, e que acabou se solidificando nos anos 30 do século XIX, tendo seus reflexos estendido até os anos 60, 70 e 80.

Gomes e Vechi (1992) consideram o período romântico como uma revolução cultural, sendo sua principal característica a ânsia de liberdade. A luta contra as velhas estruturas e as leis deterministas atinge seu auge com a Revolução Francesa. Para aqueles autores, havia um ambiente filosófico propício, onde o homem descobria sua individualidade dando maior valor ao seu interior e descobrindo a consciência de uma crise entre o Ser e as coisas.

“O Romantismo foi um movimento literário, mas também foi uma moral, uma ética e uma política. Se não foi uma religião, foi algo mais que uma filosofia: um modo de pensar, sentir enamorar, combater, viajar. Um modo de viver e um modo de morrer”. (OCTAVIO apud GOMES E VECHI, 1992, p.19)

Anderson (1978) ressalta que, nesta época, os jovens artistas defendiam o sentimento e a paixão. A arte romântica possuía, como consequência, dois aspectos que irão permear as obras então realizadas: a atenção com a natureza e a preferência pelo irracional e pelo sobrenatural.

Gomes e Vechi (1992) comentam que o Ser perdeu as esperanças e ignora os anseios, e a melancolia é um sinal de insatisfação com as coisas, e esse sentimento de revolta contida é transformado em rebelião contra as leis sociais. Essa revolução ficou impressa nas criações e na estética dos poetas e prosadores românticos. Os artistas, argumentam Gomes e Vechi (1992, p.23), cultuam “os estados doentios, a loucura, visões fantasmagóricas que representam o caso mais agudo de rejeição da realidade ordinária do senso comum de ordem das leis estabelecidas”. Caminada

(1999, p.136) reforça essa concepção, assinalando que: “a atenção dispensada ao colorido da natureza e ao elemento exótico que pudesse estar ali e a preferência pelo sobrenatural, pelo espiritual e pelo irracional”.

O balé não fugiu à regra dessa nova estética. Muitos coreógrafos se utilizavam dessas premissas para produzir espetáculos que refletissem um pouco desses anseios. Relativamente a essa questão, diz Fischer (apud CAMINADA 1999, p.136): “O balé não permaneceu insensível ao estado de espírito que se apossou de diferentes noções e que se constituiu num fator duradouro na evolução artística (...) refletiu as tendências convergentes em todas as artes e no próprio movimento social”. A mesma autora menciona que o período romântico se estendeu de 1830 até 1870.

Assim, os balés, cada vez mais, vão se construindo e se fazendo presentes, revelando um período muito importante da história. Wosniak (2006) afirma que o balé teve um imenso desenvolvimento na Rússia, no século XIX, onde e quando foram produzidos os principais bailados de repertório. A partir daí, o balé foi evoluindo como uma expressão artística que encantou e encanta o mundo todo, desenvolvendo-se tecnicamente e possibilitando ao espectador usufruir da sensibilidade e da *perfeição dos bailarinos*.

Nesta dissertação, optou-se por se concentrar no balé Gisele como campo de observação da pesquisa. Considera-se importante, porém, relacionar o primeiro e o último balé desse período por serem significativos para o entendimento da conjuntura que foi fundamental para o reconhecimento das obras coreográficas românticas. Por essa razão, a seguir apresenta-se um breve panorama desses balés de repertório do século XIX.

La Sylphide (1832) foi a obra que marcou o surgimento do balé romântico, com coreografia de Filippo Taglioni e música de Jean Schneitzhoeffter. Para Anderson (1978), trata-se da história de um gênio do ar, a sílfide. A história trata de um espírito do bosque que se apaixona por um jovem escocês chamado James, que era comprometido. Torturado entre o real e o ideal, ele abandona sua namorada humana e foge com a sílfide. Uma feiticeira dá-lhe uma echarpe envenenada e James, desconhecendo o fato, envolve com ela a cintura da sílfide. Porém, ao fazê-lo, suas asas caem e ela (sílfide) morre. É, então, levada para o céu junto às suas companheiras. James

fica sozinho com sua dor. Anderson (1978) ressalta que é a história de amor entre um homem e um espírito.

Para Filippo Taglioni, dois aspectos principais fazem parte do Romantismo: o real e o fantástico. Esse balé exprime, assim, a propensão romântica para o inatingível. *La Sylphide*, segundo Anderson (1978, p.45), demonstra que “quando algo que se deseja ardentemente é atingido, logo a sua natureza muda”. Para Bourcier (1978), aqui já se encontra um tema típico do Romantismo, no qual um mortal se apaixona por um espírito. O primeiro ato é o real e o segundo, o irreal.

A principal característica desses temas é a oposição entre dois mundos, o material e o imaterial, que é objeto de esperanças românticas. A arte romântica, segundo Anderson (1978), caracteriza-se por uma consciência amarga e doce do abismo que separa a aspiração da realidade; por isso, os coreógrafos buscavam criar balés sobre duendes e náiades (divindade inferior mitológica) em detrimento do aspecto racional. Para Bourcier (1987, p.204), “com esse balé começava uma nova era para a coreografia”.

Copélia (1870) foi uma coreografia criada por Arthur Saint Leon, “veterano coreógrafo, com mais de dez grandes obras espalhadas pelo mundo e uma antiga carreira de bailarino brilhante. Também violinista, tinha a particularidade de incluir, nos seus balés, solos de violino”. (BOTAFOGO E BRAGA, 1993, p. 78-79) com música de Léo Delibes. A obra é baseada no conto de E.T.Hoffmann, “autor de um dos ensaios no conto *Des Sandman* (O homem de areia, numa referência ao material utilizado para confeccionar bonecos de porcelana)” (BOTAFOGO E BRAGA, 1993, p. 77) intitulado: “*A Moça dos Olhos de Esmalte*”. Segundo Anderson (1978), esse balé foi o último bailado do período romântico. Foi no espetáculo *Copélia* apresentada pela primeira vez a dança czarda, de origem húngara. A inspiração por estas danças provenientes de outros países deveu-se aos coreógrafos, que passaram a inserir nas coreografias trechos extraídos do folclore. Sabe-se que a Revolução Industrial influenciou o interesse das sociedades por regiões estrangeiras devido ao grande desenvolvimento dos meios de transporte, facilitando o deslocamento e fascínio por regiões desconhecidas. Esse balé *Copélia* se constitui numa versão despreocupada do estilo romântico. A história versa sobre um rapaz chamado Franz que começa a flertar *Copélia*, a reservada filha do Dr. Copélius, um velho inventor idoso e excêntrico. Swanilda, a namorada de

Franz, entra escondida na casa do inventor e fica no lugar onde Copélius guarda uma boneca, e se faz passar por ela. Segundo Botafogo e Braga (1994, p.77), “a tentativa de humanizar os bonecos sempre teve grande tradição dos povos. O boneco milenar imitava a vida, desde as feiras aos ambientes mais sofisticados”.

Descoberta a farsa, Dr. Copélius constata ter sido enganado e Franz percebe a loucura, de que estaria, afinal, apaixonando por uma boneca.

De acordo com Botafogo e Braga (1994), a guerra franco-prussiana foi desencadeada quatro meses após a estréia deste balé. O capitalismo sofria modificações, se expandia e a revolução industrial entrava na sua segunda fase. A Europa atingia o auge de sua predominância política e pairava o espírito do capitalismo e do utilitarismo. A época era de mudanças, e até o final do século seria marcada por crises econômicas e sociais. Portanto, neste período o Romantismo estava em declínio numa França às portas da terceira república. Os poderosos burgueses estavam entediados com os temas já tão explorados do Romantismo. E com tantas questões importantes acontecendo no mundo, a dança precisava de renovação para que não se deteriorasse. Então, nada mais apropriado para o momento do que a criação desse balé, cuja temática difere de todas as demais do Romantismo. Segundo a autora Botafogo e Braga (1994, p.77), “por um lado, todos os personagens são reais. A fantasia não tem chance de vitória. Por outro lado, a heroína demonstra e declara abertamente, o seu amor pelo herói”.

Muitos balés foram criados neste século XIX. Contudo, os espetáculos aqui citados foram selecionados com o intuito de assinalar dois momentos importantes que se transpuseram para a arte coreográfica, além de mostrar a importância do enredo inserido no contexto histórico da época.

O balé na Rússia, no século XIX, é tema significativo para o desenvolvimento desse estudo, tendo em vista que, segundo Wosniak (2006), foi onde e quando foram produzidos os principais bailados de repertório. Segundo Anderson (1978), o *Ballet Russo* tem suas raízes a partir da ocidentalização na Rússia, pois naquele momento os russos procuravam imitar a moda européia. Por isso, importaram muitos mestres de dança e coreógrafos. Com relação a este aspecto, o coreógrafo Marius Petipa teve

grande importância para a história do balé de repertório que prosperou em Petersburgo “sob a égide de Petipa”. (ANDERSON, 1978, p.65)

Ao final do século XIX, o balé foi cada vez mais impondo uma técnica virtuosa aos bailarinos e fixando a concepção dos *corps de ballet*¹⁹. Os temas sobrenaturais ainda eram populares, mas foram os heróis e heroínas dos contos que se transformaram nos protagonistas típicos do balé, substituindo os silfos e ninfas mortas. Segundo Canton (1994, p.13):

Os contos de fadas proporcionavam libretos bem conhecidos, permitindo que os coreógrafos se concentrassem nos aspectos formais, espetaculares da dança. Os elementos de fantasia das histórias, com súbitas mudanças no curso narrativo, eram perfeitamente transpostos em passos, saltos e giros virtuosísticos extraídos do vocabulário do balé.

Para Canton (1994), os balés que se desenvolveram a partir de contos literários foram cada vez mais associados à Rússia czarista do final do século XIX. Segundo Anderson (1978), os teatros pertenciam ao Estado, portanto, à Rússia. Os diretores eram nomeados pelo Czar e, de certo modo, os atores eram súditos imperiais. A família imperial, muitas vezes, assistia aos ensaios e concedia prêmios aos que julgava os melhores bailarinos. Havia muito respeito pelo czar. Nos espetáculos, os homens que faziam parte do público tinham que ficar em pé até a chegada do czar e só saíam após a saída dele. As bailarinas, ao final do espetáculo, agradeciam primeiramente ao czar, depois ao diretor de teatro e, por último, ao público.

No final do século, na Rússia, os contos de fadas foram consagrados como perfeitos para a idealização dos temas do balé clássico e, nesse sentido, o coreógrafo Marius Petipa desenvolveu peças para a aristocracia russa a partir desse tema, espelhando, assim, o poder do czar.

Segundo Botafogo e Braga (1994), a última década do século XIX necessitava de uma obra apoteótica para retratar o apogeu que a Rússia experimentava. A industrialização estava adiantada e o proletariado de origem camponesa se desligava do campo, em busca de melhores condições nas grandes cidades. Em contrapartida, o socialismo utópico dos franceses estava definitivamente colocado de lado pelas idéias

¹⁹ Corps de *ballet*: grupo que emoldura as cenas em torno dos bailarinos principais com seções de dança pura. (CANTON, 1994, p.13)

dos grandes pensadores alemães. Tudo isso representava um risco para o império russo, que abria as portas do país para a intelectualidade da Europa Ocidental castigada pela crise econômica e o desemprego.

Tanto a corte como o povo russo merecia uma obra real, que retratasse com dignidade a ideologia social. Nesse sentido, nada melhor que um balé sobre um conto de fadas rico em personagens reais e formais, repleto de efeitos vibrantes.

Marius Petipa revolucionou o mundo da dança. Foi um gênio e, segundo Anderson (1978), seus balés incluíam diversos tipos de dança. Neles, a dança clássica era reservada ao herói e à heroína, ou aos bailarinos representando fadas ou espíritos. Suas obras incluíam, também, as danças de caráter e demi-caráter, as quais eram inspiradas no folclore, tais como: czardas, mazurcas, tarantelas. Essas danças traduziam, segundo o mesmo autor, um movimento expressivo de certas ocupações e classes sociais. Nos balés, as composições das mímicas em gestos auxiliaram a compreensão dos temas propostos pelos coreógrafos.

Os balés de Petipa envolviam tanto a mímica como a dança dramática, a lírica, a clássica, a dança de caráter, e ainda os chamados *divertissements*. Nesse contexto, é possível dizer que os bailados de Petipa eram panorâmicos. Para Canton (1994), Petipa passou por duas fases de inspiração coreográfica: na primeira, ele preferia temas de conteúdo dramático; na segunda, dedicou-se exclusivamente a temas de contos de fadas. Petipa foi responsável pela inovação do repertório russo e pela qualidade técnica dos bailarinos, que acabaram por se tornar, ao final do século XIX, os melhores do mundo.

O final do século XIX chegou a ser considerado por Canton (1994, p.69) como “A era Petipa”. O coreógrafo, com sua habilidade em coreografar e encantar o público com temas relevantes para aquele final de século, além de seu talento, chegou a realizar cinquenta e quatro balés, trabalhando para o teatro Imperial de São Petersburgo e também para a companhia Marynsky.

Segundo Anderson (1978, p.67):

Petipa realizou autênticos universos de movimento, nos quais cada dança em si brilhava como uma estrela, se bem que fazendo parte de um todo harmônico. Petipa criou danças agradáveis, tanto para solistas como para corpos de baile, na verdade brilhante é o adjetivo para qualificar a sobrar de Petipa.

Bourcier (1987) observa que, com Petipa, a mecânica do balé tornou-se muito mais precisa, uma espécie de coreografia acadêmica com todas as suas funções submetidas a uma marcação imposta. A mais fascinante obra coreográfica deste mestre da dança foi a coreografia *A Bela Adormecida*, que estreou em 1890, com música de Tchaikovsky e libreto também de Marius Petipa, baseado no conto de Charles Perrault. Esse balé foi um grande sucesso.

Segundo Canton (1994), os balés de contos de fadas de Petipa se tornaram um símbolo daquela época. O estilo grandioso reproduzia os valores da corte czarista de uma conjuntura especialmente conservadora no país. Importante destacar que desde 1735 o balé se tornara propriedade do czar, uma espécie de artefato aristocrático.

O diretor dos teatros imperiais Alexandrovich Vsevolozhsky²⁰ também foi importante para a atuação dos balés naquele período porque a tarefa dele, segundo Canton (1994, p.73),

Não era apenas providenciar entretenimento mas agir como uma influência benéfica sobre a literatura, os costumes e a consciência nacional, assim como fundar uma escola e encorajar uma tradição. Segundo esses princípios, os teatros imperiais não eram instituições comerciais, e portanto, deviam cultivar elevados fins educativos.

É possível perceber a preocupação em tornar o balé uma forma de comunicação entre o que realmente era apresentado como conteúdo coreográfico e a interpretação e deleite do espectador, fosse uma mensagem positiva ou negativa. Portanto, Vsevolozhsky tinha como objetivo, de acordo com Canton (1994), apresentar os balés como caminho para uma expressão perfeita da ligação imperial com os anos dourados da França.

²⁰ Vsevolozhsky era refinado, aristocrático e, acima de tudo, obcecado pela cultura francesa e pela civilização da Grécia Antiga. Em 1876, foi nomeado para o consulado russo em Paris e durante os cinco anos que se seguiram, desenvolveu um amor pela civilização francesa e um gosto pela vida parisiense. (CANTON, 1994, p.73)

A função dos contos de fadas, já mencionada, merece mais uma vez atenção especial, porque também o balé *A Bela Adormecida*, do final do século XIX, alcançou grande interesse, possivelmente pelo seu apelo às questões trazidas pelo libreto e por sua própria coreografia. Cabe demonstrar as suas múltiplas camadas de interpretação.

O prólogo e o primeiro ato são elaborados para transmitir o cenário do século XVII. Segundo Chaves-Júnior (1988), a cena transcorre em um palácio, onde o Rei Florestan está preparando a festa de batizado de sua filha, a princesa Aurora. O personagem Rei Florestan do balé é a figura do rei Sol, referindo-se ao próprio reinado de Alexandre III, período em que o czar estava perdendo popularidade e o controle sobre a Rússia. Chega a hora da festa, e os convidados vão sendo conduzidos pelo mestre de cerimônias. Num berço, dorme a princesa. Segundo Canton (1994) esse primeiro momento do balé apresenta a grandiosidade do reino a partir de um impressionante corpo de baile composto por bailarinas. Segundo Botafogo e Braga (1994), neste balé Marius Petipa utiliza muitos bailarinos e esta prática tinha por intuito reproduzir o funcionamento da sociedade russa da época. O czar devia muitos favores políticos ou pessoais e, por esse motivo, a contratação de pessoas era freqüente. Utilizava-se, portanto, amplos *corps de ballets* em suas coreografias, porque ele achava essencial reproduzir os protocolos da sociedade imperialista dentro de sua própria organização estrutural. Por isso, os balés apresentavam em sua estrutura os(as) primeiros(as) bailarinos(as) do corpo de baile.

O terceiro ato expõe uma conjuntura específica na vida política da Rússia Imperial. Começa a festa. Neste momento entram as fadas, com presentes para a princesa Aurora, as quais representam, segundo Botafogo e Braga (1994, p.203), “a felicidade, a fertilidade, a fortuna, a saúde e o amor. A última fada a chegar é a fada lilás, que será a protetora das fadas”.

Depois das fadas (exceto a lilás) presentearem a princesa, surge a fada má, irada por não ter sido convidada. O balé tem, em seu enredo, a produção de um protocolo monárquico criado para refletir uma crítica quanto à forma como o czar governava o país, porque nesse momento é exposta uma falha do rei e do protocolo real e sua descortesia, ao esquecer de convidar a fada Carabosse para o batizado de sua filha.

A fada, para se vingar, lança um feitiço sobre a princesa. Segundo Chaves-Junior (1988, p.35) “a fada diz que a princesa terá realmente graça e beleza, mas um dia espetará o dedo e morrerá”. É assim que a fada lilás, que ainda não havia lhe presenteado, ameniza o feitiço: a princesa adormecerá, ao invés de morrer, porém só despertará quando um príncipe vier salvá-la com um beijo de verdadeiro amor.

No primeiro ato, segundo Botafogo e Braga (1994), chega o dia em que a princesa completaria quinze anos e seria apresentada a quatro príncipes. Dentre eles, um seria escolhido seu noivo. Para Canton (1994), no primeiro ato a princesa Aurora reproduz o ciclo vital, no qual o balé evoca a infância, a juventude, o amor e o casamento. É, também, um rito de passagem da adolescência ao estado de mulher adulta. Então, para a princesa, deve ser uma lição sobre a virtude, a prudência e os perigos da curiosidade feminina.

Botafogo e Braga (1994) assinalam que, é nesse momento do balé que entra a fada má, disfarçada de uma velha dama, e lhe entrega um fuso de ouro de presente. A princesa nunca havia visto este objeto e acaba espetando o seu dedo. Então; nesse momento se realiza o feitiço da fada má; porém; ao invés de morrer, Aurora adormece, bem como todo o seu reino, devido ao presente da fada lilás.

No segundo ato do balé, lembra Botafogo e Braga (1994), cem anos se passaram. Um príncipe de um reino distante sonha com a fada lilás, que promete levá-lo ao encontro de uma jovem adormecida, a qual despertaria com um beijo de amor. Mas o sonho é um sinal, e ele deve enfrentar uma série de obstáculos para alcançá-lo. Consegue chegar ao palácio, descobrir seu verdadeiro amor e, assim, despertar a princesa.

No terceiro ato, ainda segundo Botafogo e Braga (1994) diz que: toda a corte acorda e uma grande festa é realizada para celebrar o casamento da princesa Aurora com o príncipe.

No relato da dramaturgia desse balé é possível perceber uma crítica implícita aos valores do reinado czarista, o que confirma, assim, uma função de comunicação no balé, expressa através do vocabulário da dança, questões que são trabalhadas e trazidas pelo coreógrafo com o intuito de estabelecer a transposição do conto para a

sua obra de maneira eficaz. Segundo Canton (1994, p.75), “o objetivo do balé *A Bela Adormecida* era o de instruir, deleitar e expressar metaforicamente os instrumentos do poder aristocrático”.

Na opinião de Canton (1994, p.94), a composição coreográfica *A Bela Adormecida*, para aquela época: “soube usar os elementos alegóricos e irônicos, confirmando sua filiação a Perrault (...) este usou seus contos de fadas para estabelecer modelos de comportamento. (...) Ainda, Petipa reflete seu tempo e local, tendo sido criada sob um ponto de vista específico”.

Com tais argumentos, se encerra a análise dos balés de repertório. O objetivo foi o de demonstrar que tratam-se de ferramentas eficazes para a função de transmitir questões e conjunturas históricas, no caso, o século XIX, e mais especificamente o período romântico.

3 GISELE

3.1 O BALÉ GISELE

Gisele, campo da investigação desta dissertação, é o balé de repertório mais significativo do movimento romântico do século XIX. Alcançou grande repercussão na história da dança, por conseguir retratar todo o contexto histórico daquele período, que apontava para uma nova estética e um novo conceito: o Drama Balé²¹.

A contextualização e a coreografia deste balé, segundo Botafogo e Braga (1993), representa uma junção de diversos fatores determinantes daquela época, dentre eles o romance da bela Gisele com o Conde Albrecht²². Mudanças relevantes ocorreram, fazendo com que aquele momento fosse rico e fortemente marcado por fatos significativos, hoje foco de pesquisas e descobertas.

A memória deste balé se faz através da tradição²³ de muitas Companhias nas reproduções, remontagens e releituras de vários coreógrafos, que o recriaram. Assim, foram sucessivas as versões que se diferenciavam da obra original. Essas modificações caracterizam cada coreógrafo com uma visão particular do tema. As versões enriquecem tanto o coreógrafo, cuja tarefa é a de recriar e adaptar, quanto o observador, que amplia seu vocabulário e sua compreensão através dos diferentes olhares sobre a obra.

Em relação ao conceito de tradição, Williams (1992) refere-se à “nossa herança cultural”. Portanto, é possível inferir seu desejo de selecionar ou re-selecionar determinados elementos significativos recebidos ou recuperados do passado. Segue aquele autor, assinalando que, em cada caso, este “desejo, não é abstrato, mas efetivamente definido pelas relações sociais gerais existentes” (WILLIAMS, 1992, p.185). Argumenta, ainda que, na tradição, as condições sociais e suas oposições podem se manifestar em uma única sociedade. A história faz parte deste processo, apresentan-

21 Drama *Ballet*: Drama: ação. Peça teatral; composição teatral que, pela forma e índole, pode ser calcada entre a tragédia e a comédia, quando não participa de ambas; narrativa ou acontecimento terrível e comovente; catástrofe. *Ballet*: espetáculo de dança e pantomima em que os dançarinos representam uma história ou um tema; bailado. Drama-*Ballet*: *Ballet* com a utilização do Drama.

22 Personagens principais do enredo do balé Gisele, camponesa que se apaixona pelo nobre, e vivem o amor proibido. Ele é comprometido por outra mulher.

23 Segundo Williams (1992, p. 184) conceito de tradição como “reprodução em ação”.

do casos em que a continuidade desta tradição é apresentada e desejada. Alguns exemplos de competição ou de luta podem apresentar modificações desejáveis ou possíveis do passado. Alguns casos precisam de uma re-seleção operacional da tradição, nos quais é necessário manter, em toda a sua estrutura ou naquela exigida pela história, certos critérios de uma auto-avaliação que não podem estar subordinados às demandas da reprodução cultural.

Como tradição, o balé *Gisele* se tornou alvo de pesquisas por sua qualidade e seu potencial de retratação de um período importante de ruptura da História. Conseguiu reunir, numa só obra, elementos de uma estética romântica representativos de questões relevantes para os estudos que se processam na contemporaneidade.

Gisele desperta a compreensão de questões audaciosas para o seu tempo. Apresenta contrastes evidentes nos seus dois atos. A esse respeito, comenta Botafogo e Braga (1993, p.118) que

num ato há o realismo e no outro a essência romântica com seres imateriais, e que são características do Romantismo, eram baseados em lenda ou em fábulas através de um libretista, porque no período pré-romântico os balés eram derivados diretamente de fontes literárias.

Tais fontes, de acordo com Pereira (2003), constituíam-se em textos elaborados por libretistas, pessoas cheias de emoções e idéias sobre seu tempo. Os temas estavam relacionados a um sentimento de representação de um local, uma cor ou uma atmosfera de mistério e devaneio. O balé *Gisele* possui essas características ambientais do romantismo descritas por Pereira. Naquele momento, muitos enredos marcaram a história da dança pela diversidade de temas que promoviam maior liberdade coreográfica.

O libreto de *Gisele*, no entanto, excepcionalmente proporcionava ao espectador um entendimento a partir do desenrolar das cenas sem que fosse preciso o auxílio da leitura do libreto. É importante esse detalhe, pois significa que a obra é revelada puramente através dos movimentos. No decorrer da peça, é sugerida toda uma atmosfera poética que dispensa o público da leitura do libreto e, talvez, esta seja uma das razões que fizeram de *Gisele* uma obra prima. O libretista “não precisa contar a história, mas apenas sugerir uma atmosfera” (PEREIRA, 2003, p.119).

No primeiro ato, para Lifar (apud PEREIRA 2003, p. 119), “Gisele é puramente narrativo e o segundo ato para Beaumont (apud PEREIRA 2003, p. 119) é genuinamente poético”.

Assim, *Gisele* tornou-se conhecido, como argumentado, principalmente pelas suas fiéis marcas românticas, pela abordagem de sua temática e pela contraditoriedade de seus atos, que ora traziam um apelo dramático, ora destacavam trechos de dança.

Sobre o Romantismo, Anderson (1978, p.46) destaca que “sublinhado o irracional e o espontâneo, mas, paradoxalmente, os temas românticos só podiam ser interpretados no palco depois de um ensaio submetido a um sistema técnico ordenado e racional”.

Com os balés em ascensão, o ensino dessa técnica se tornou precioso e, por isso, surgiu a necessidade de uma estruturação no vocabulário da dança. Fruto dessa ascensão, a dança clássica se tornou mais tradicional e exigente, o que se refletia nas aulas, que buscavam um grau de perfeição espetacular. Como observou Anderson (1978, p.48): O “*ballet* é uma forma de arte conservadora, no melhor sentido do termo, em que se fazem inovações no teatro (espetáculo), mas em que as suas tradições são preservadas na aula”.

A fórmula para essa técnica precisa e para a execução dos movimentos se concretizava nas aulas. Na cena, a técnica se traduzia em beleza e em leveza com o uso da sapatilha de pontas, a qual o Romantismo revigorou de maneira até então inédita.

Em contrapartida ao que Anderson afirma, essa dança possui seu estilo próprio e tem características que sobrevivem há mais de cem anos. Ainda hoje, possui seus encantos; como assegura Pereira (2003, p.142), é uma “insinuação e fusão de imagens; não uma troca de conceitos solidificados”.

Gisele tem seu estilo romântico próprio, inserido na obra. Foi significativo e de extrema relevância para sua época e, por isso, chegou até os dias de hoje. Pereira (2003) ressalta que foi a partir do Romantismo que a dança evoluiu e começou

a se definir como uma arte de caráter próprio. Rompe com conceitos solidificados, deixando valores para trás e tornando-se vanguarda. Rosenberg e Guinsburg (1985, p.177-268), a esse respeito, comentam que “o fenômeno do romantismo já traz o selo de nossa atualidade”.

O período romântico, para muitos estudiosos, se destacou por descobertas de novos meios, novos canais e novas especificidades para o mundo da dança. Assim, mesmo sem que o seu criador tivesse alguma noção do sucesso que viria a se tornar o balé *Gisele*, este já trazia, em sua essência, “sinestésias românticas na percepção. O contar em suas diversas formas” (PEREIRA, 2003, p.143).

3.2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A QUESTÃO DE GÊNERO EM GISELE

Gisele revoluciona, também, o tratamento de gênero dado, até então, aos balés. A figura feminina está centralizada na obra, afirmando uma característica do Romantismo que, segundo Botafogo e Braga (1993, p.34), “após duzentos anos de predominância da dança masculina, a mulher passa a dominar a cena”.

Nos balés da corte, a arte era voltada para a figura masculina e, agora, transferida para uma imagem feminina. Fazia parte do espetáculo a admiração do público masculino em ir ao teatro para “devorar as *danseuses*²⁴ com um olhar amoroso” (ANDERSON, 1978, p.52).

A sapatilha de ponta, por exemplo, foi um símbolo marcante para a arte feminina. Desde sua estréia foi associada ao modo de dançar feminino. As bailarinas pareciam flutuar com leveza invejável. Segundo Caminada (1999), a necessidade de elevação tornou possível a confecção de uma adaptação para os pés. Para atender a essa exigência, as sapatilhas ganharam reforços na ponta, possibilitando às bailarinas se tornarem ainda mais leves e etéreas. Essa era uma característica importante para o ideal feminino e para a estética daquele momento, que ser observada nos balés românticos que promoviam uma dualidade e a apologia dos sentimentos leves associados à dor da paixão.

Atenção especial era dada ao colorido da natureza em contrapartida com o irracional e sobrenatural, proporcionando ao espectador “uma certa distração, que

24 Danseuses: dançarinas.

era, em parte, uma narrativa de viagens, e em parte, também, fantasia e nostalgia”, (ANDERSON, 1978, p.44).

Em pleno século XIX, o balé *Gisele*, caracterizando uma mulher, valoriza a idealização da bailarina e a importância do corpo de baile. Louro (1997) enfatiza os conceitos de “mulher” ou de “homem”, considerando as distintas sociedades e os distintos momentos históricos. Aqui, é preciso abrir um parêntese para a compreensão desta questão relativa ao feminino.

O estudo do gênero permite compreender *Gisele* como um balé no qual a figura feminina está centralizada na obra, afirmando pontos marcantes e importantes sobre a sua condição naquela sociedade. São as questões do patriarcado, do domínio do homem refletido no mito da criação que lhe atribuiu a origem do pecado. Retrato o descaso com a mulher artista e, enfim, ressaltou várias características que marcaram as questões da mulher ao longo da história, desde a sua origem até os dias atuais.

Apesar das mulheres terem participado da construção do mundo, só foi possível o seu reconhecimento, na atualidade, a partir de estudos específicos, entre eles o papel de destaque da mulher no balé *Gisele*.

A função da mulher é também decorrente das ideologias que prevalecem diversos tipos de sociedades e que foram construídas ao longo do tempo. A esse respeito, Batinder (1991, p. 30) defende que

não nascemos mulher, mas nos tornamos mulheres, e que as características femininas não são tão naturais quanto se pretende. Força física, caráter e o potencial intelectual seriam idênticos no homem e na mulher, se a sociedade e a educação não se metessem a distingui-los.

Existem quatro tipos de mitologia que procuram explicar a mulher desde o mito da criação:

A primeira, em que a grande deusa é a única criadora da natureza e dos homens, a segunda em que um deus masculino destrona uma deusa criadora e lhe toma o poder, a terceira, em que um deus e uma deusa criam o mundo juntos e a quarta é o mito judaico-cristão. (MURARO, 1995, p.70)

O mito judaico-cristão tornou-se a base da civilização ocidental atual e atribui à mulher um significado importante na criação. Muraro (1995) assinala que lavé²⁵ cria, sozinho, em sete dias, o mundo e, depois, o homem, de cuja costela criou a mulher. Durante muito tempo ambos eram iguais e havia harmonia entre os sexos. O homem e a mulher viviam em igualdade de condições e em harmonia com a natureza, que conspirava a favor deles. Porém, o homem comeu o fruto proibido e a mulher, foi acusada de ter sido o motivo deste pecado. A partir daí, rompe-se a relação harmônica do homem com a natureza e, teria dito Deus: “Ao dominar a natureza, o homem vai também pouco a pouco dominando a mulher”. (MURARO, 1995, p.71).

Contudo, do ponto de vista da psicanálise a mulher, embora tenha sido criada a partir da costela do homem, “poderia ao mesmo tempo ser igual ao homem, mas submissa a ele desde o início. E o homem para sempre adquiria a segurança de ser o primeiro da natureza e da humanidade” (MURARO, 1995, p.71)

Assim, o homem foi dominando a natureza, apesar de ambos os gêneros estarem ligados ao meio ambiente e serem responsáveis pela produção de sua subsistência. É importante distinguir a diferença da atividade de coleta dos alimentos, na antiguidade: “a horticultura era principalmente efetuada pelas mulheres com instrumentos manuais primitivos e a agricultura que só apareceu muito mais tarde, dependia de máquinas mais pesadas e era feita basicamente por homens”. (MURARO, 1995, p.31)

Com a agricultura, surgem, também, as sociedades agrárias, baseadas no uso do arado e de ferramentas pesadas utilizadas para arar a terra e dar início às primeiras plantações e, com elas, a sociedade escravista. Os homens se fixaram em definitivo. Com o desenvolvimento das plantações tiveram início as primeiras aldeias, as cidades e, em conseqüência, os Estados. Assim, o patriarcado se instala dentro e fora de todas as instituições. Como descreve Muraro (2006, p.34), “o estado, com suas leis e estrutura, o sistema econômico, a ciência, as grandes religiões universais”. Nesse novo cenário, as mulheres preparavam o alimento e os homens executavam as tarefas mais pesadas, como a caça, a pesca e a limpeza das terras aráveis.

O patriarcado significa, segundo o dicionário Silveira Bueno (2000, p. 578), “dignidade ou jurisdição de patriarca, diocese dirigida por um patriarca chefe de famí-

25 lavé: Deus

lia, autoridade de algumas grandes dioceses”. Este é o significado literal do termo. O patriarcado, porém, ultrapassa tal significado, uma vez que implicou em uma ampla revolução de costumes.

Nesta revolução gerada pelo patriarcado não coube à mulher um papel de destaque. Os homens, nessa época, destinaram à mulher a função de reprodução e, assim, esta passou a ser vigiada e controlada, para que não viesse a gerar filhos bastardos. Muraro (1995, p.91) ressalta que a inferioridade da mulher em relação ao homem, e até o século XIX de nossa era pensava-se que o

útero feminino fosse um receptáculo vazio que recebia o sêmen masculino e que somente este trabalhava para dar origem ao novo ser humano. E, ainda mais, que o feto masculino adquiria alma aos quarenta dias, e o feminino, aos oitenta. Só quando em 1827 foi descoberto o processo da ovulação, o pensamento ocidental, até então baseado nas provas “científicas” de Platão e Aristóteles, começou a questionar as idéias tradicionais sobre sexo feminino.

No sistema patriarcal, o papel do homem seria o de trabalhar, enquanto o da mulher seria o de apenas amar o homem. Assim, a sexualidade feminina se centraria no afeto e, nesse contexto, sempre esteve associada à frustração. Segundo Muraro (1995, p. 74), “A dominação do homem pelo homem e do homem sobre a mulher são as duas características essenciais do patriarcado”. Muraro complementa, ainda, assinalando que a subordinação das mulheres era maior nas sociedades agrárias porque elas eram reduzidas ao domínio do privado. Sua função era, basicamente, ter filhos e educá-los. Seu papel era reduzido e considerado apenas sob o aspecto emocional, uma vez que era dedicada inteiramente ao amor aos filhos e ao marido e considerada incapaz para assumir papéis econômicos e políticos. Por isso, necessitava da proteção, orientação e supervisão dos homens em quase todos os domínios.

A personagem *Gisele* representou um momento particular na história geral do patriarcado. A esse respeito, Alderson (1997, p.11) observa que:

A ascendência de relações econômicas privadas requisitaram uma imagem de mulher simultaneamente privada e poderosa, sagrada e espectral, uma figura de desejo por inversão de presença física tanto acomodada como imaginativamente controla o poder sexual feminino.

Retomando a análise desta questão na obra coreográfica, objeto deste estudo, quando Gisele se apaixona pelo personagem Albrecht, fica cega pelos acontecimentos e passa a dispensar os avisos de Hilarion de que estaria sendo enganada. Nesse primeiro ato, Gisele se deixa levar por sua paixão, que era mais forte que ela própria. Era dominada pelo seu amor eterno por Albrecht e se entrega ao seu amado. Ele, um homem que não mede as conseqüências de seus atos e noivo de outra mulher, vê em Gisele apenas a possibilidade de dar vazão ao capricho de estar enganando uma mulher cujo único objetivo era viver intensamente seu grande amor. Nesse sentido, Alderson (1997, p.05) enfatiza que:

A traição por Albrecht da inocência de Gisele no primeiro ato, ainda que se situe em uma terra do nunca de camponeses felizes e príncipes disfarçados, contém uma lição básica de que os romances sentimentais da altura eram infinita e formulaicamente repetitivos no tocante às conseqüências malignas da sedução.

Gisele confirma, assim, o papel atribuído à mulher na Idade Média, mostrando-se como “uma figura extremamente lírica e imaterial, na personagem de uma jovem camponesa, ingênua e frágil que se deixa seduzir pelo personagem Albrecht” (CAMINADA, 1999, p.138-140). As conseqüências desta situação remetem ao segundo ato do balé, no qual Gisele se transforma, após sua desilusão e decepção amorosa, em uma Willis, que se “trata de mulheres mortas antes do casamento e transformadas em fantasmas, que em noites de lua cheia, perseguem os rapazes incautos, fazendo-os dançar até morrer” (PEREIRA, 2003, p.12) mulheres que morreram, mas que surgiam antes das celebrações de casamentos para matar e se vingar de jovens. Eram mulheres fortes e, ao mesmo tempo, frágeis perante seu desejo, pois sua fidelidade deixa bem claro um ideal que não poderá ser atingido por estarem presas a uma realidade de vingança e por sua personalidade dominada pela morte. As Willis tinham como objetivo matar pelo mero desejo de vingança, qualquer homem que pudesse ser atingido por elas. Gisele, porém, quando vê seu homem ameaçado pelo bando das Willis, o toma e o protege, salvando-o daquela maldição. Portanto, a “gratificante fidelidade de Gisele, no fim das contas, não apenas perdoad a Albrecht a sua própria duplicidade, mas também o resgata de um mundo de vingança feminina” (ALDERSON, 1997, p.04).

Duas questões sobre o poder feminino são ressaltadas neste segundo ato segundo Alderson (1997, p.06): “a vingança agressiva das Willis e o perdão de Gisele”. O que desperta para reflexões sobre as relações de poder na questão do gênero. Nesse sentido, Louro (1997) menciona que a relação entre o homem e a mulher é

marcada por mecanismos de repressão ou censura, por suas diferentes maneiras de estar no mundo, suas distintas formas de agir, de condutas e posturas. Conclui, afirmando que os gêneros se produzem nas e pelas relações de poder. Portanto, a cumplicidade de Gisele em salvar este amor e renunciar à sua capacidade de tornar real sua vingança.

Esta feminilidade revela que a personagem feminina, neste balé, expressa importantes símbolos do Romantismo, conforme figura 1. Dentre eles, se destaca o vestido de noiva²⁶, utilizado no poema da escritora húngara Maria Therese von Artner sobre as lendas eslavas, ponto de partida que deu brilhantismo à lenda que, por sua vez, originou o balé *Gisele*, de Heinrich Heine.



FIGURA 1 – Olga Spessivtseva na remontagem de *Gisele* de 1924 na ópera de Paris (foto Lipnitzki)²⁷

Nesse mesmo ato, o figurino do balé é predominantemente na cor branca, e versa sobre o significado de um vestido de noiva. A figura da noiva em seu vestido branco retrata as mudanças de paradigmas, já que, anteriormente, os vestidos eram

²⁶ Tomando o poema de Artner como a fonte possível de Heine, ressalte-se que, nele a poetisa também descreve as Willis como noiva: “os dedos guarnecidos de aliança, e o cabelo/Enfeitado com grinaldas de casamento”. (PEREIRA, 2003, p. 54)

²⁷ Figura 1: JUNIOR, Mario Willmersdorf. **Programa da turnê Brasileira 2002**. *Ballet De L' Ópera Nacional de Paris*. Projeto gráfico: Paula Pougy. Colaboração: Luciana costa Leite

coloridos. O modelo de vestido de noiva na cor branca, no decorrer do século XIX, passa a significar a pureza das mulheres. Relativamente a esse aspecto, Caloy (apud PEREIRA, 2003, p.55-56) comenta que:

O branco implica uma corrente de negações, a pureza, a não culpa, a imácula, e que é a cor do anjo, do elfo, do fantasma: a pura e fria abstração do não natural e do sobrenatural. O branco do vestido de noiva simboliza a sua virtude e a virgindade.

Ao mesmo tempo em que essa mulher se revela pelas suas características de humildade e pureza, há um outro lado que ela mantém na sombra de mulher fatal porque, segundo a lenda, elas deveriam ser capazes de matar. Portanto, as Willis correspondem às “características do tipo de mulher demônio que o Romantismo prezava e a galeria de mulheres que preenchem o imaginário romântico” (PEREIRA, 2003, p.57).

A personagem de Gisele carrega esta dualidade, pois, ao mesmo tempo em que tenta mostrar-se pura, ingênua e inofensiva, oculta um espírito que seduz e mata, capaz de ser vingativa e assassina. O antagonismo, na dramaturgia desse balé, propõe a reflexão sobre o significado do amor romântico. Em relação a essa questão, observa Nunes (apud PEREIRA 2003, p.56):

Não conhece mais a entrega absoluta do amor-paixão, que sacrifica todos os valores à mulher divinizada. Tanto mais sensual ele é quanto menos sexual quer ser, e tanto mais sexual se torna, quanto mais, afetando pureza e elevação dos sentimentos, (...) ele envolve os amantes, parceiros desiguais, ou angélicos ou perversos, entre os momentos de êxtase, num antagonismo sadomasoquista. Angelical (...) a mulher, sempre mistificada, conserva uma auréola de pureza, de mistério e de plenitude inacessível ao homem”.

A consequência da escolha pelo perdão de Gisele ao Albrecht aponta para uma resolução; porém, ocorre, também, uma transformação:

Uma mulher triunfa, mas o seu poder foi canalizado de uma maneira que confina a ansiedade sexual masculina, desculpa com sutileza a agressão sexual do homem, e alivia a sua culpa. A beleza completamente assensual do ato 2 é uma negação que contém o seu oposto, um exemplo da sublimação, camuflagem ou subterfúgio de (...) apetites e aspirações elementares que um crítico cultural citou como características da arte burguesa. (ALDERSON, 1997, p.06-07)

O século XIX foi um período de triunfo da burguesia. Essa classe social era essencialmente voltada para a família, e considerava que uma “mulher deve saber pensar sem demonstrá-lo, ter uma mente ágil, mas de maneira que seus conhecimentos adquiridos pareçam assemelhar-se à natureza, e, sobretudo, fazer passar seus deveres em primeiro lugar” (BATINDER, 1991, p. 24). Portanto, essa valorização social da família, segundo Alderson (1997), tem, por um lado, a qualidade do poder, mas, ao mesmo tempo, o respeito pelas mulheres (esposas e irmãs burguesas), enfatizando um interesse, em especial, para as emoções domésticas. O mesmo autor complementa ainda, ao citar o segundo ato: *Gisele*, como uma obra de uma beleza romântica e etérea que inverte, segundo os interesses, o sentimento e o poder e, por fim, constatando que sua proposta estética não escapou ao “intolerável mundo da burguesia” (ALDERSON, 1997, p.07).

Nesse período do balé *Gisele*, século XIX, segundo Alderson (1997, p.08), as: “estruturas legais e religiosas que haviam previamente sustentado o patriarcado começavam a ceder à pressão do individualismo burguês”.

Nesse contexto, o capitalismo alimentava o patriarcado, pois colhia os benefícios do trabalho barato. Muraro (2006) faz uma analogia do capitalismo, mencionando como esse sistema também foi prejudicial às mulheres. Em sua concepção, o sistema industrial não chegou a ser libertador. Tornou-se escravidão, pois os trabalhadores, para aumentar a produtividade, passaram a ser controlados. Na primeira fase da industrialização as mulheres pobres viraram operárias. Sua jornada de trabalho era sub-humana, citando-se como exemplo o fato de mulheres grávidas e doentes serem obrigadas ao mesmo regime de trabalho que os demais operários. Assim, a mortalidade feminina era quatro vezes maior entre as mulheres operárias do que na população em geral. Essas mulheres ganhavam menos e alimentavam-se menos do que os homens, porque a distribuição das refeições era menor para elas. Além disso, trabalhavam em minas de carvão. Tais condições, possivelmente, eram a causa dos altos índices de mortalidade feminina. O trabalho feminino não era valorizado e o tratamento dado às operárias era de total descaso. Esse problema foi ainda mais grave durante a Idade Média.

Porém, nem tudo foi perdido. Na Idade Média, como uma válvula de escape, as mulheres passaram a ter maior envolvimento no campo da arte, embora restrito ao

âmbito religioso. As mulheres artistas eram escondidas por uma sociedade em que a sobreposição masculina e religiosa predominava. De certa maneira, ela tinha uma via de escolha para sua prática artística na religião, o que, na concepção de Miranda (2006, p.34) tratava-se de: “num complexo esforço intelectual e teológico para justificar as ambigüidades entre a função social feminina e o caminho reto da salvação, o celibato, o espelhar-se na virgem”.

Assim, a mulher artista se torna dependente da imposição religiosa socialmente instituída. Os mosteiros eram construídos de forma a se transformar num estímulo, pois abrigavam mulheres artistas. Alguns desses mosteiros se tornaram instituições femininas, nos quais

as comunidades religiosas ofereciam um ambiente acolhedor e uma atmosfera de paz onde as mulheres podiam viver, trabalhar e rezar. Servindo Deus e ocupando-se uma das outras com humildade, elas (...) podiam encontrar uma saída para os seus talentos administrativos e intelectuais. (WEMPLE apud MIRANDA 2006, p.37).

Tais instituições, consideradas essencialmente femininas, eram lugares estratégicos para afazeres criativos, onde as mulheres “puderam encontrar uma saída para os seus talentos artísticos. O mosteiro era um dos poucos lugares em que a mulher tinha oportunidade de ter visibilidade” (MIRANDA, 2006, p.37).

Nesse momento especificamente, as mulheres se dedicavam a atividades artísticas que eram importantes para a sociedade, as quais englobavam diversas profissões. Curiosamente, é possível se observar que desde aquela época havia a contribuição feminina nas profissões que, hoje, são consideradas predominantemente masculinas, como a metalurgia e a construção civil: “produção de utensílios de cobre, a cutelaria, a fabricação de arames, fundição de arames, fundição de esculturas, arquitetura, entalhe de pedras e a lavra em pedras” (MIRANDA, 2006, p.44).

Outra importante contribuição feminina, segundo Miranda (2006), foi a produção artesanal, na qual foram consideradas como aprendizes, companheiras ou mestres, principalmente na área têxtil. As mulheres com o ofício da roca, algumas com o ofício de fiação de ouro e bordados em seda – se tornaram famosas, pois esse trabalho era quase exclusivamente feminino e tinha como finalidade a fabricação de vestuários e de artigos de luxo. Porém, o exercício dessa atividade, pelo sexo feminino,

inquietou os homens, que impediram seu crescimento e uma possível independência profissional e social das mulheres. “ Uma mentalidade no sentido laico, técnico e racional” (MIRANDA, 2006, p.44).

Assim, a mulher, mesmo com as significativas contribuições para a economia da época, não conseguiu alcançar nem a autonomia e nem a reputação artística que, por seu talento e sua participação, deveria ter alcançado. Segundo Miranda (1990, p.406) “Nenhuma pessoa do sexo feminino podia exercer um ofício, mesmo que o compreendesse tão bem como uma pessoa do sexo masculino”.

As mulheres, tanto na estrutura social medieval quanto na arte, não conseguiram a projeção e a emancipação desejada; contudo, mesmo frente a todas as dificuldades encontradas, muitas conseguiram, mesmo naquela época, valorizar seu trabalho e seu ofício continuando a exercer sua profissão, embora em nada comparável à reputação adquirida pelo trabalho masculino. Segundo Miranda (2006, p.47) “O homem foi o agente definidor do estatuto e do imaginário acerca da mulher, silenciando a sua participação ativa na construção dessa visualidade, como produtora de obras de arte”.

O importante papel da mulher artista na idade média se reflete em certos comportamentos no decorrer da história, Como salienta Miranda (2006, p.48): “a mulher teve um papel ativo na sociedade medieval e uma produção artística significativa”.

O livro intitulado *O que é uma mulher?* Um debate prefaciado por Elizabeth Batinder, e escrito por A.L. Thomaz, Diderot e Madame D`Epinay nessa obra, aborda um debate sobre a publicação de Thomaz²⁸, intitulado *Ensaio sobre o caráter, os costumes e o espírito da mulheres*. Este ensaio é interessante, porque o autor escreve sobre as mulheres em diferentes séculos. Thomas valoriza as virtudes femininas, fazendo uma análise das mulheres gregas, romanas, gaulesas, germânicas, dentre outras, e evidenciando a notável diversidade feminina. Refere-se a exemplos de mulheres que se destacaram em diversas áreas como na filosofia, teologia, medicina, física.

28 Thomaz: nascido em Clermont-Ferrand em 1º de outubro de 1732, morreu ao castelo de Oullins, em 17 de setembro de 1785.

Quanto as atividades exercidas pelas mulheres, é possível se concluir que, independente do século, época ou período da história, a mulher viveu em constante luta por seu espaço, já que a predominância social sempre foi masculina, evidenciada no patriarcado. Assim, a mulher sofreu o peso das ideologias e das diversas sociedades construídas ao longo do tempo. Alderson (1997, p. 10) afirma que “o eterno feminino desarticula um idealismo do sacrifício feminino, seja este sacrifício pelo homem, pela arte ou pelo trabalho do glamour”.

Talvez por esse motivo, grandes produções de balés românticos retrataram, de alguma forma, a mulher e seu significado para a sociedade. Dos balés criados e encenados no século XIX, destaca-se *A Revolta do Harém*, uma obra que retrata a emancipação da mulher, narrando como as esposas de um harém, auxiliadas por um espírito feminino disfarçado de escrava, rebelaram-se contra os seus opressores.

O balé *Volière*, por exemplo, apresenta a história de uma mulher, mais velha e infeliz no amor, que tenta educar sua irmã mais nova na total ignorância do sexo oposto. Ambos os balés ressaltam o papel feminino. A esse respeito, Louro (1997, p. 24) observa que: “papéis seriam basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se comportar”.

Toda esta digressão sobre a questão de gênero no Balé *Gisele* demonstra que houve motivos para que, naquele período, importantes coreógrafos tivessem produzido balés que, hoje, se destacam pelo brilhantismo da ênfase que deram aos temas feministas para a época. Um deles foi Marius Petipa, que renovou e promoveu uma nova linguagem coreográfica para o balé. Segundo Achcar (1998, p.48), “muito cedo, Petipa percebeu a sua capacidade de inventar danças para as mulheres. Favoreceu a figura da bailarina que passou a ser o centro do espetáculo.”

É importante conhecer e olhar para o passado, pois a visão que se tem do presente fica, muitas vezes, confundida por conceitos e paradigmas conservadores que podem se transformar, de alguma maneira, a partir das revelações passadas que irão resultar em pensamentos contraditórios. Esses conhecimentos podem causar uma revolução e renovação de pensamentos nos jovens de hoje, por isso trouxe no meu

trabalho esta abordagem sobre o gênero, que foi posterior à experiência *Gisele para crianças*.

3.3 CRIAÇÃO, AUTORIA E IMPACTO

Na Ópera de Paris, em 1841, estreava *Gisele*, este balé foi baseado numa lenda eslava, permeada por ingredientes de fantasia, horror e sedução. Segundo Pereira (2003), toda lenda foi contada, recontada e modificada, fazendo eco ao conhecido dito popular: “quem conta um conto...”. Esta lenda, originalmente, foi contada pela poetisa Therese von Artner. O poeta Alemão Heinrich Heine nela se baseou para escrever seu livro *D’Allemagne*, nele continha a história das Willis. Escrita no idioma francês, a obra tornou-se o ponto de partida para o poeta francês Théophile Gautier produzir a narrativa do balé *Gisele*.

3.3.1 O libreto

Com a produção de um libreto, foi possível a realização do balé. O libreto foi escrito por Gautier, com a colaboração de Verony de Saint Georges²⁹ e Jean Coralli.

Botafogo e Braga (1993) fazem uma referência ao libretista de balé Verony de Saint-Georges, que chegou a interferir no enredo. Verony definiu que Gisele deveria morrer para satisfazer a preocupação de Gautier em dar para Gisele a personagem que se transformaria em Willis. A partir deste momento, em três dias, com o auxílio de Jean Coralli, Gautier e Verony, estes concluíram o roteiro. A sugestão de Verony foi a chave do sucesso do balé com um primeiro ato realista. A morte da personagem Gisele possibilitou uma exata transição para que o segundo ato se transformasse em espiritual e fantástico.

Embora Verony de Saint-Georges tivesse trabalhado com os grandes artistas da época, ele nunca havia criado nenhum roteiro que alcançasse tanto sucesso como *Gisele*.

²⁹ Verony de Saint-Georges foi um conhecido libretista de balé.

Trago essa discussão das diferentes interpretações da obra *Gisele* para demonstrar que o estilo romântico, hoje considerado um sistema estético fechado, em um tempo foi uma construção aberta a distintas concepções.

É importante ressaltar que o poeta alemão Heine era um verdadeiro admirador da dança e preocupado com a linguagem de seus textos. Foi um severo crítico e, segundo Pereira (2003, p. 90-91), um “observador da dança, a maior influência literária direta da história do balé, seus textos jornalísticos se tornaram uma fonte historiográfica do mundo do balé da primeira metade do século XIX”.

Em suas críticas, Gautier deixava transparecer o seu interesse pela arte, sempre se mostrava preocupado com a estética e, mais especificamente, com a beleza refletida na bailarina através da sensualidade inspiradora do balé. Ele dizia que a bailarina deveria ser a reencarnação da poesia. Por isso, sua tendência em ver a dança como uma “poesia de corpos” (LIFAR apud PEREIRA, 2003, p.92).

O balé, para Gautier, deveria ser um prazer para os olhos, oferecido pelo movimento corporal dos bailarinos, que deveria revelar linhas e formas exigidas pela coreografia e, assim, tornando os espetáculos para o público de uma beleza ímpar. Portanto, para Gautier, o balé e a dança era: “Ritmo silencioso, música tornada visível, e a dança era uma arte pagã, misteriosa e sensual, uma glorificação da mulher idealizada em bailarina”. (PEREIRA, 1997, p.93).

Assim, o crítico via na bailarina todas as qualidades necessárias para a idealização de um balé, cuja beleza de formas e linhas agradáveis aos olhos do espectador, permitiam idealizar sua preocupação estética.

O discurso de Gautier para com a beleza e sua tendência em ver a dança como uma “expressão plástica e pictória” (PEREIRA, 2003, p.92) tornaram visível sua preferência para com as bailarinas Fanny Essler, pela sua arte pagã, e Marie Taglioni, pela sua arte cristã. Porém, segundo Botafogo e Braga (1993), foi Carlota Grissi, bai-

larina italiana de vinte e dois anos, que inspirou em Théophile Gautier a concepção da personagem Gisele. Nela, Gautier encontrou a síntese de tudo que admirava nas outras duas bailarinas; ela possuía tanto as qualidades de Elssler quanto as de Taglioni, e passou a simbolizar, para o poeta, o próprio tema-mater³⁰ da composição romântica. Gautier acreditava que Grissi era a encarnação feminina de Auguste Vestris. Assim, Grissi passou a ser chamada de musa inspiradora do Balé Gisele.

“Nascida em Visidina, perto de Mântua, em 1819 e falecida em São-João, perto de Gênova, em 1899”, conforme assinala Michault (s.d, p.54), Grissi era filha de um empregado de cadastro, e suas irmãs foram eminentes cantoras. Aluna do professor francês Guillet no Scala foi ainda jovem, contratada para diversos teatros da Itália. Em 1833, encontrou na cidade de Nápoles o bailarino Jules Perrot, que a ajudou a aperfeiçoar sua educação artística.

A criação do libreto, para o poeta, tinha uma preocupação com a linguagem, característica marcante de seus textos. Ele escolheu a linguagem da dança, mais especificamente o balé, para a reprodução do texto de seu poema. Cabe ressaltar que havia, em sua escolha, um “paradigma ao qual o mundo da lenda também pertence, o que mostra ao leitor-espectador que a história do balé mantém uma coesão nesse sentido: o paradigma da fantasia, da superstição, da crença popular” (PEREIRA, 2003, p.98).

Esse paradigma está relacionado ao contexto romântico, à preocupação pelo elementar e arcaico, que são algumas das características do Romantismo, e isso implica numa valorização do mito³¹. Uma possível explicação para a escolha deste paradigma é que o mito pode ser um “meio de expressão capaz de polarizar o turbilhão emocional e imaginativo, contraditório e anárquico, do que se convencionou chamar de alma romântica” (GUINSBURG, 1985, p.281).

30 Este termo foi trazido por Botafogo e Braga (1993, p. 35) cujo significado é: tema: assunto que se quer provar ou desenvolver; proposição; exercício escolar para retroversão ou análise; texto que serve de base a um sermão; radical ou elemento fundamental de uma palavra a que se juntam as desinências; motivo musical, base em que se desenvolve a composição, mater: (latim) mãe. Portanto: Tema-Mater: Tema Principal; Tema-Mãe.

31 O mito torna-se para eles (os românticos), um elemento fundamental de sua visão, uma das chaves que lhes parece dar acesso ao reino do simples e do uno, onde não existem as fissuras e complicações alienantes de uma consciência reflexiva e fragmentada, de uma civilização que tudo dissocia e faz de tudo raciocínio. (ROSENBERG E GUINSBURG, 1985, p. 282).

É importante abordar esse aspecto da mitificação e da narrativa, tendo em vista ser justamente por este viés que o balé *Gisele* pode ser compreendido de forma empírica, emergindo dos contos de fadas. Sobre essa questão, Jameson (apud CANTON, 1994, p. 26) “encara as narrativas como artefatos culturais que precisam ser desmascarados como atos políticos e simbólicos socialmente”.

A partir de tais considerações, para interpretar a personagem Gisele era preciso muita dedicação e maturidade. O balé exigia da bailarina a representação de duas personalidades em um mesmo ato. Como assinala Anderson (1978, p.55): “exige que ela seja não só uma atriz consumada, mas que possua também uma técnica primorosa passando da inocência à loucura no primeiro ato, reaparecendo depois como espírito impalpável”.

Gisele foi interpretada por várias bailarinas, com suas diferentes características próprias de dançar, as quais propiciaram ao espectador, ao longo do tempo, apreciar um amplo diferencial de atuações, como, por exemplo, Elssler, com uma intensa paixão, e Grissi, com uma suave melancolia. Segundo Botafogo e Braga (1993), muitas bailarinas interpretaram Gisele, dentre outras, Maria Taglioni, Lucile Grahn, Tâmara Karsavina, Anna Pavlova, Olga Spessivtzeva, Alicia Markova, Mia Slavenka, Alicia Alonso, Margot Fonteyn, Yvette Chauviré. Cabe ressaltar que, apesar das diferenças de interpretação, a personagem Gisele nunca deixou de exercer o seu fascínio e encantar o público.

3.3.2 Os Coreógrafos

A intensa preocupação com a interpretação dos personagens do balé fez com que a função do coreógrafo adquirisse extrema importância na transformação para a dança do texto do libreto desenvolvido por Gautier, Saint Georges e Coralli. O sucesso deste espetáculo deveu-se, principalmente, à genialidade das coreografias de Jules Perrot e Jean Coralli.

Não existem registros fidedignos da autoria exata de cada parte coreográfica do espetáculo. Não é possível, assim, confirmar o quê foi criado por Perrot ou por Coralli. Botafogo e Braga (1993) afirmam que Coralli, ao coreografar *Gisele*, já era um *maître-de-ballet* de grande prestígio, com uma linha técnica de contornos definidos.

Possivelmente, ele teria composto as cenas do primeiro ato, e Jules Perrot, provavelmente o mais notável coreógrafo do Romantismo, teria criado os solos, que seriam interpretados por sua esposa, Carlota Grissi.

Os dois coreógrafos, com suas especificidades, possuem características marcantes em suas composições que irão se refletir nos atos de *Gisele*. Por seus perfis artísticos e suas diferenças, é possível identificar o que, provavelmente, cada coreógrafo teve como participação na produção coreográfica.

Jules Perrot, com sua especialização em *ballabile*³², foi o compositor do segundo ato. Anderson também admite que Perrot, como coreógrafo, era bem conceituado na sua percepção de dança, e seus balés eram bem desenvolvidos, com uma junção de mímica e dança, fazendo com que cada cena se tornasse dramaticamente expressiva.

O espetáculo do balé *Gisele* apresenta um leitmotiv³³ coreográfico que vai definir, como aponta Pereira (2003, p.132), um “quebra-cabeça de movimentos que exige uma outra leitura, uma leitura-montagem”.

Gisele foi um balé que inovou, também, na construção coreográfica inédita, elaborando um ato em oposição ao outro. A composição coreográfica foi calcada no desenvolvimento do próprio tema para a dança. Isso também foi uma novidade, pois, no Romantismo, os artistas desviavam-se dos temas greco-romanos e buscavam novas emoções nas lendas e mitos de literaturas celtas, germânicas, escocesas e outras.

Os coreógrafos criaram suas seqüências através de movimentos ou passos que acabaram se tornando os símbolos da obra pelo seu valor dramático como, por exemplo, o *arabesque*³⁴. O que, de fato, ocorreu com o *arabesque*, é que ele possui

32 Ballabile: Diz-se de um fragmento musical que pode servir de música da dança. (Dicionário enciclopédico da música e músicos)

33 Leitmotiv: motivo condutor. Geralmente adotada a determinados temas musicais que caracterizam certos personagens, acontecimentos ou situações de um drama musical, e cuja finalidade consiste em lembrar o ouvinte, sempre que aparecem àquela mesma situação, personagem etc. (Dicionário enciclopédico da música e músicos)

34 Posição qual a (o) bailarina (o) tenta criar a linha mais longa possível, desde a ponta dos dedos das mãos à dos dedos dos pés, enquanto apoiado apenas numa perna reta, vertical, ou demi plié. Os arabesques servem em geral para concluir uma frase de passos, quer de movimentos lentos de adágio, quer de movimentos rápidos de allegro. (Novo dicionário de *ballet*)

as características fortes e marcantes do período. Sobre isso, Zacharias (apud PEREIRA 2003, p.136), diz que o “arabesque tenderia a transcender o mundo real, o aquém para o além. Os braços alongados dos bailarinos e os olhares que seguem esse gesto expressam a nostalgia do infinito, a atração do homem por um outro mundo”.

Outra característica de *Gisele* são os movimentos giratórios que, no segundo ato, na cena das Willis, são executados *en dehors*³⁵, também significativo para aquela sociedade. Numa analogia com estudos dos labirintos, Kerény assim explica o significado dos movimentos giratórios segundo Pereira (2003, p.138):

para dentro simbolizariam a presença da morte e que os para fora, depois do ato da dominação da morte entre eles, simbolizariam a nova vida. Isto leva a reconhecer nos dois movimentos giratórios da dança acadêmica a relação simbólica: trata-se do mistério da morte e do renascimento.

Portanto, os giros *en dehors* (giros para fora), segundo Pereira (2003), estabelecem a sensação de renascer, tornando-o um ato solitário. As Willis guardam mágoas. Uma tragédia resultará em uma vingança constante, que se refletirá no grupo (bando das Willis). Assim, necessitam do eco do “renascimento”. Os giros *en dehors* são significativamente importantes para a cena das Willis, pois dá expressão à grande frustração das jovens que não puderam desfrutar da felicidade do casamento.

É fundamental observar a cena da morte do personagem Hilarion. Nela, as Willis dançam em círculo a sua volta. Esta dança em círculo está associada à dança da morte no período medieval e, segundo Pereira (2003, p. 139), “a dança em roda desperta nos participantes as próprias vontades”.

Outro movimento muito marcante desta coreografia, para o contexto da narrativa, consiste nos braços cruzados à frente do corpo, sobre o peito, com as palmas viradas para dentro, que demonstra, conforme Guest (apud PEREIRA, 2003, p.133), a “condição espectral”.

Um outro detalhe que desperta a atenção nesta composição coreográfica é o corpo de baile. Especialmente no segundo ato, as Willis se movimentam em bandos

35 En dehors: para fora. Designação para que os passos ou exercícios sejam executados para fora. A perna, no chão ou no ar, deverá ter uma movimentação circular, contrária à dos ponteiros do relógio, de frente para trás. (Novo dicionário de *ballet*)

com uma gestualidade forte, justificando seus estados de espírito. Dançam como mulheres frustradas por não terem consumado o ato de amor. Esse sentimento o coreógrafo procurou expressar no corpo de baile, buscando transmitir realismo e enfatizar um ambiente calcado no sobrenatural. Nesse ato, a coreografia do corpo de baile alcançou uma importância tão grande quanto os solos coreografados para os personagens principais, o que não era comum na época.

Tudo isso indica que a dança, em *Gisele*, é um fator principal e não apenas o enredo e a pantomima que os personagens representam. Cada passo e cada movimento criado pelos coreógrafos para as cenas, nesse balé, foram idealizados e configurados em função do conjunto da dança. Toda a composição demonstra o propósito de contar a história contida no libreto através da dança. Ressalta Pereira (2003, p.140) que: “o contar passa então a ser apenas o dançar”.

Gisele representa a dança como autêntica manifestação artística que transcende a coreografia, transformando-se numa arte milenar, com características especiais, que fazem da movimentação uma passagem da alma para o corpo, como uma transposição de imagens que fascina. Portanto, neste balé a “dança é um movimento organizado para ser apreciado, e a coreografia é a arte de criar e elaborar danças” (ANDERSON, 1978, p.09).

O papel do coreógrafo foi o de sintetizar e criar combinações que, após selecionadas e bem direcionadas, deram forma para a especificidade da obra. A criação visou, especificamente, aqueles bailarinos, corpos de baile e personagens; estes, por sua vez, ocupam simultaneamente um espaço, um tempo e um interesse particular na movimentação, criando a combinação e a ordenação de todas as atividades e resultando na dança, na sua coreografia.

A dança, para quem a pratica, é uma necessidade artística, e para quem a aprecia, é uma forma de satisfazer os sentimentos empíricos e naturais do estado emocional do ser humano. Sobre a arte de dançar, expressada através da movimentação, Achcar, (1998, p.15) diz que

a arte do movimento e da expressão segue uma forma elementar, uma forma disciplinar ou um improviso desordenado, sendo a necessidade natural e instintiva do homem em se expressar. Ciência ou arte, a dança apresenta

como entendimento completo das possibilidades físicas do corpo humano, que exterioriza um estado emocional, segundo as leis naturais do ritmo e da estética, neste sentido, reconhecendo estética como a beleza na natureza, nos objetos e nas artes, aqui o corpo humano como um instrumento da arte na dança.

O dançar traz benefícios a mente, ao corpo, já que o desenvolvimento de sua prática é uma via para se buscar o equilíbrio e a harmonia do corpo. Relativamente a esse aspecto, Achcar (1998, p.16) acredita que: “De um modo geral, a prática da dança permite desenvolver e enriquecer as qualidades do homem no seu físico, na sua mente e na sua psique. A beleza corporal, a visão, a coordenação, a flexibilidade, a tenacidade, a imaginação e a expressão são a essências do ensino da dança”.

A expressão através do movimento remonta à origem da sociedade, pois a dança era utilizada para diversas manifestações do homem. Segundo Achcar (1993, p. 16), “foram as primeiras emoções do homem, a dança foi a maneira primitiva de expressão humana”.

Foi como uma ponte para manifestações humanas que Coralli e Perrot utilizaram o balé como forma de dança para a criação de *Gisele*. Este balé do século XIX traz, em si, uma estética romântica e, portanto, transmite as características de um período de profunda mutação social, refletido nas artes e na própria sociedade.

Seu conteúdo é consequência das recordações da Revolução Francesa e Industrial, transformada em idéias radicais. “Nascia naquela época uma nova classe abastada que vinha adquirindo uma posição de relevo, classe média essa que enriquecera com o comércio e a indústria.” (ANDERSON, 1978, p.43).

Os ideais medievais entravam em declínio. Surgiam novos ideais e conceitos. Achcar (1993) assinala que a decadência da monarquia absoluta e os novos conceitos impostos por estas revoluções irão repercutir por todo o século XIX. O lema, “Igualdade, Fraternidade e Liberdade”, jargão da revolução vitoriosa, acaba definitivamente com o classicismo francês.

O pensamento da nova classe dominante, a burguesia, assume o sentimento sobre a razão. Daí o exemplo na literatura, como em Madame Stael³⁶, fazendo uma apologia à liberdade individual, onde as heroínas morrem por amor e não mais por dever.

Nesse momento, dois aspectos importantes da arte romântica surgem no balé:

Atenção dispensada ao colorido da natureza e a predileção ardente pelo irracional e pelo sobrenatural. Combinando o realismo com o devaneio, o balé romântico proporcionava uma certa distração, que era em parte uma narrativa de viagens e , em parte, também, fantasia e nostalgia. (ANDERSON, 1978, p. 43-44)

O movimento artístico daquele período era, portanto, caracterizado e motivado pelos ideais românticos, fazendo prevalecer uma consciência, ao mesmo tempo, amarga e doce do abismo que separa a aspiração da realidade. “Os coreógrafos desta fase buscavam no fantástico das lendas e uma certa propensão para acentuar sobretudo as facetas emocional e intuitiva da natureza humana, em detrimento do aspecto racional”. (ANDERSON, 1978, p.44). Nesse sentido, é possível dizer que o balé *Gisele* não fugiu à regra.

3.3.3 A Música

A composição musical deste balé foi, imediatamente, tema de grandes críticas positivas para a obra, segundo Evans (apud PEREIRA, 2003, p.124) “foi adequada, pois acentua o que há de mais próprio nas Willis: a dança”. Com a qualidade de dançante, o idealizador da obra musical obteve sucesso ao construir a música do balé *Gisele*. Portanto o idealizador da música do balé Gisele foi Adolph Adam, compositor francês com vasta experiência em construir musicalmente para ópera cômica, estudou no Conservatório de Paris, onde teve um sucesso considerável e duradouro. Demonstrou um senso natural para o teatro, vigor de invenção e melodia graciosa.

A qualidade musical desse balé apresenta algumas características que despertam a atenção e merecem ser citadas, como as notas e a melodia de algumas cenas, a exemplo da nota MI, que cria uma atmosfera única, propiciando as doze badaladas da

³⁶ Madame Stael: Trinta e oito anos. O mundo não pode mudar sem que a literatura mude; esta deve formar suas leis segundo as condições da vida social, abandonar os temas de inspiração mitológica herdados do classicismo, pintar os “movimentos da alma”. (CANDÉ, 1994, p. 10)

meia noite e também as quatro badaladas ao final do balé e que sugere “musicalmente uma outra atmosfera, mais realista, mais clara.” (PEREIRA, 2003, p.124).

Adam usou o leitmotiv para conquistar a supremacia e obter o êxito alcançado na construção de *Gisele*. Portanto, a utilização de “determinados temas musicais que caracterizam certos personagens, acontecimentos ou situações, lembrando ao ouvinte sempre que aparecem os mesmos acontecimentos, personagens ou as situações” (FUX, 1957, p.178). Esse tipo de linguagem, aliás, enriqueceu o balé, pois o uso da repetição formou um complexo de emoções e sentimentos dentro da obra.

Segundo Pereira (2003, p.124), o mi bemol surge em vários momentos da dança e acaba se tornando uma característica do tema dedicado às Willis, como, por exemplo, na cena em que a mãe de Gisele, quando a alerta para o perigo dela dançar em demasia, ou na cena da loucura e da chegada da Myrtha, rainha das Willis. Todos os momentos musicais anunciam o processo de Gisele até se tornar uma Willi, ou a aparição concreta dela, como no caso de Myrtha. Portanto, “a pista que conduz a ela agora não é apenas supersticiosa ou fantástica: é musical”. (PEREIRA, 2003, p.125).

Outra característica importante sobre a composição musical é a utilização da valsa. Segundo Sachs (apud Pereira 2003, p.125) “Uma valsa apaixonada (...) deveria ter alma, expressar paixão e copiar a natureza”. No segundo ato, a rainha das Willis, quando chama as outras Willis para a dança, a “música que se ouve é o tema das Willis, um moderato em mi Bemol a 6/8”. (PEREIRA, 2003, p.125).

A música de Adam transporta o espectador ao mundo romântico do sobrenatural e do imortal; o Mi Bemol das Willis, criado e transportado para a música e também para a dança, se faz presente, contribuindo para a imortalidade do balé *Gisele*.

Os compositores românticos, como Adam, apresentavam características e qualidades que o Romantismo, por si só, transmitia, como os ideais e as mudanças que, por consequência, trouxeram para o estilo musical uma especial inspiração que acabou, também, sendo influenciado pelas outras artes como as artes plásticas, a pintura e a literatura. Suas fontes de criação poderiam ter influência em algum quadro, poema ou romance.

Os ingredientes fundamentais do estilo romântico são:

Imaginação, fantasia e espírito de aventura. Dentre as muitas idéias que exerceram enorme fascínio sobre os compositores românticos os temas das: terras exóticas, do passado distante, dos sonhos, da noite e do luar, dos rios, lagos e florestas, a natureza e as estações, as alegrias e tristezas do amor (especialmente dos jovens), as lendas e os contos de fadas, o mistério, a magia e o sobrenatural. (BENNET, 1986, p.57)

O Romantismo foi uma era de extremos, em que os compositores tanto voltaram o olhar para o passado quanto abandonaram e rejeitaram convenções clássicas e experimentaram linguagens e formas novas e ousadas, ressaltando a supremacia da originalidade. A emoção e o instinto eram celebrados e a natureza era fonte de inspiração, o que proporcionava aos compositores românticos “idéias para além da própria música, como exemplo, a paisagem e a natureza, tornaram-se temas importantes”.

Portanto, a natureza teve seu espaço reconhecido e idealizado, uma vez que a vida cotidiana do homem vinha se afastando dela: “O século XIX foi uma época em que floresceram as descrições de paisagens como: As estações de Haydn, sinfonia Pastoral de Beethoven” (GROUT E PALESCA, 2001, p.576).

Para Grout e Palesca (2001) a relação do homem com a natureza não era puramente descritiva, mas, sim, uma dualidade vida x natureza. Nela, a natureza de tornara um refúgio para a busca de inspiração e revelação, e nesse Romantismo, o homem buscou a fuga ao urbano, e na natureza, sua fonte criadora.

A música possui seus encantos e, por isso, sobrevive até os dias de hoje. Muitos compositores, sejam eles do século XIX ou não, representam os ideais de determinadas conjunturas da história, com experiências e estéticas específicas. Os românticos sentiam que o presente não os favorecia, e sua preocupação se voltava para o futuro, surgindo daí “a idéia de que a música era uma arte que tinha em sua história, uma história que viria, para mais, a ser interpretada, de acordo com as idéias filosóficas dominantes na época, como um processo evolutivo”. (GROUT E PALESCA, 2001, p.578).

Os compositores daquela época legaram à humanidade obras de grande estilo, ricas em elementos revolucionários para o estudo da música. Essas composições foram, na maioria das vezes, inspiradas em expressão literária, uma vez que poetas e romancistas também escreveram letras de músicas.

O conflito entre o ideal da música puramente instrumental como modo de expressão romântico, foi resolvido com o conceito de música programática. Esse conceito foi utilizado pelos autores do século XIX e, conforme comentam Grout e Palesca (2001, p.574), “instrumental, associada a uma matéria poética descritiva ou mesmo dos movimentos naturais, mas pela sugestão imaginativa”. Com esse tipo de composição musical, os autores pretendiam atingir ao público transcendendo ao tema imaginado.

A utilização desta técnica musical se disseminou entre quase todos os compositores desse período. Os motivos alegados para isso eram “por que os ouvintes têm tanta facilidade em ligar uma determinada cena, ou uma história, ou um poema, a uma dada peça musical romântica é que muitas vezes o próprio compositor, talvez até inconscientemente, escrevia a partir de um tema.” (GROUT E PALESCA, 2001, p.574).

Portanto, Adam, a partir da composição *Gisele*, tornou possível ao espectador viver musicalmente a emoção que o tema desse balé proporcionava. Assim, a música também expressava o amor entre os dois personagens. “O Romantismo torna a empunhar a bandeira da expressão. A alma é o objeto que se deve retratar, que a música tem por função essencial expressar” (CANDÉ, 1994, p.12).

A música romântica conquista até hoje aos ouvintes por suas características melódicas e harmoniosas. Vários compositores do século XX adotaram as formas do estilo romântico. Portanto, “O Romantismo subsiste até hoje”³⁷.

3.3.4 Cenário, iluminação e figurino

O cenário do balé foi composto por Pierre Ciceri que, segundo Botafogo (1997), tratava-se de um popular paisagista com experiências em teatro e dança, inaugurando uma nova temática em dança: a volta ao campo, as formas simples, livres de suntuosidade, sublinhando os contrastes entre o palácio e a cabana, o indivíduo e o grupo, os camponeses e os nobres. Tais antagonismos retratados pelo cenógrafo ressaltavam a visão romântica do mundo, onde havia a predominância do sujeito como indivíduo que valoriza seus sentimentos. Nunes (1978) enfatiza essa situação, dizendo que o sentimento como objeto de ação interior do sujeito privilegia os estados opostos que

37 *Idem* 2006.

se unem e se separam, a exemplo do entusiasmo/melancolia, nostalgia/fervor, exaltação/desespero.

No segundo ato do balé, a inspiração foi uma floresta, o que não poderia fugir das características românticas: o mistério que envolve toda a trama e a cena, envolvendo elementos para criar a atmosfera de uma “floresta, fria, úmida, de vegetais, densa, tendo, à esquerda, a cruz de mármore com o nome de Gisele gravado; ao fundo um lago. Ciceri reproduziu ambientes e atmosferas românticas, misteriosas e noturnas” (PEREIRA, 2003, p.127), que lhe conferiram o mérito de tornar-se um cenógrafo especialista nesse tipo de cenas e temas. Produziu, ao longo de sua carreira, a ópera *Robert, Le Diable* e o balé *La Sylphide*, que apresentavam as mesmas características de mistério, floresta e lua cheia.

O segundo ato de *Gisele*, segundo Pereira (2003, p.127), apresenta os elementos do imaginário que lembra as Willis: “A morte está na floresta, seu habitat, sem muros separando vivos e mortos. O lago traz à memória a possibilidade de existirem seres elementares”.

A figuração de um ambiente romântico voltado para a natureza vem de encontro ao sujeito que necessita achar um meio de colocar seus sentimentos e transmitir seus desejos. Para Gomes e Vechi (1992, p.21): “do contraste entre o mundo e o sujeito vem a necessidade do romântico encontrar um confidente para suas queixas, um amigo para as horas aflitas, no caso, a natureza”.

Esse romantismo se faz presente em todos os elementos do cenário, produzido, com o objetivo de envolver uma ambiência misteriosa e sobrenatural transformada, segundo Gomes e Vechi (1992, p.21), “num espaço privilegiado que acolhe a alma solitária do poeta e a inspira, revelando-lhe mundos desconhecidos”.

O sobrenatural está presente no romantismo por características que vão se refletir na inspiração artística do indivíduo e, por consequência, em suas atribuições para a realização de um espetáculo que necessita de elementos que complementem suas idéias e desejos como, no caso, o cenário. Portanto, para Gomes e Vechi (1992, p.24) “os românticos rejeitam as regras e os modelos, baseados num critério puramente individual de criação artística”. Um exemplo desta rejeição aos modelos

e regras, Ciceri separou um ato do outro, que anteriormente a seqüência das cenas era feita aos olhos do espectador, ele utilizou as cortinas como intervalo entre os atos. “Em *Gisele*, a cortina separa o dia da noite e todos os antagonismos românticos”(PEREIRA, 2003, p.128). Isso se fez ainda mais presente no segundo ato, com um clima de mistério e sobrenatural.

O intervalo também foi importante para que a bailarina se recuperasse para voltar à cena e para a mudança de personagem. Os atos de *Gisele* são contrastantes, exigindo a interpretação simultânea de estados emocionais distintos, numa transição entre “ser mortal e espírito”, explica Botafogo (1993, p.45).

Ciceri teve a crítica a seu favor, e seu cenário foi considerado próprio de um “estilo realista” (PEREIRA, 1993, p.128). Ele utilizava flores e folhas para criar um clima mais autêntico nas cenas do segundo ato. “Todo esse realismo do cenário estava lá para indicar a fantasia de uma Willi”, ainda explica Pereira (1993, p.128).

Ciceri conseguiu reproduzir, em seus cenários, uma realidade diferente e antagonica nos dois atos do balé, propiciando ao público um espetáculo onde o mortal e o imortal estavam presentes na obra cenográfica ilustrado na fig. 2 e 3.



FIGURA 2 – Aquarela de Alexandre Benois (1924),
Biblioteca do Museu da Ópera³⁸

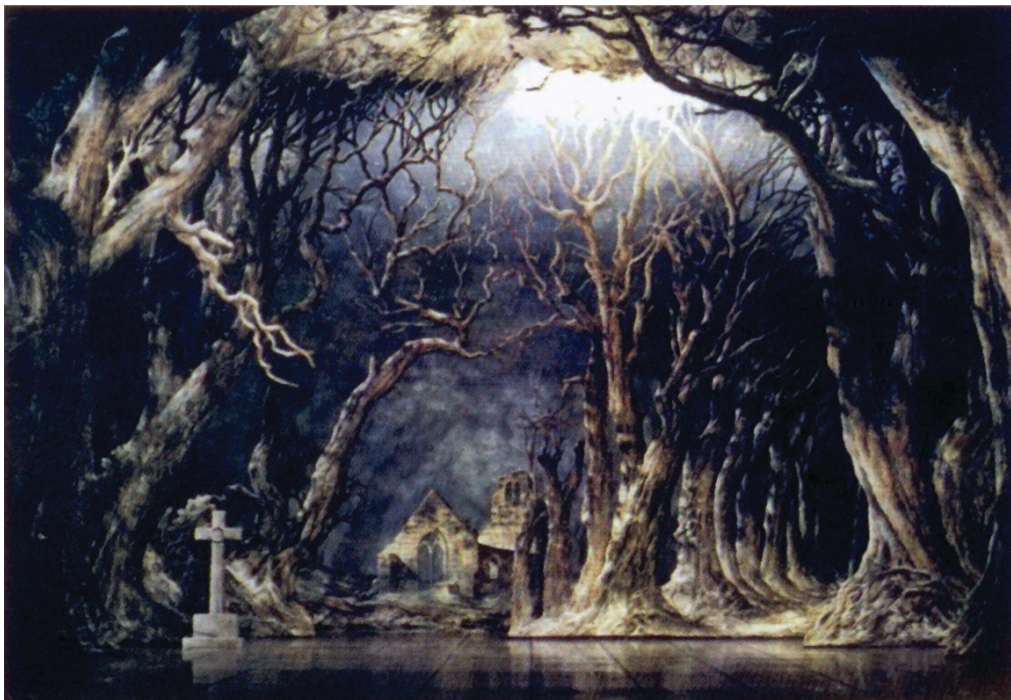


FIGURA 3 – Aquarela de Alexandre Benois para o
segundo ato de Gisele (1924)³⁹

38 Figura 2: JUNIOR, Mario Willmersdorf. **Programa da turnê Brasileira 2002 Ballet De L' Ópera Nacional de Paris.** Projeto gráfico: Paula Pougy. Colaboração: Luciana Costa Leite.

39 Figura 3: *Idem* 2002.

A iluminação do balé também foi sofisticada para sua época. O mundo passou por um significativo progresso científico durante o Romantismo. A utilização da iluminação a gás, por exemplo, foi um dos grandes diferenciais, uma vez que contribuiu para proporcionar ao espectador a atmosfera necessária e, sem dúvida, foi a grande “responsável por belos, surpreendentes e fantásticos efeitos”, argumenta Caminada (1999, p.137).

O figurino ficou a cargo de Paul Lormier. Dentre as roupas idealizadas para as cenas, estava o *Tutu* romântico, ilustrado na fig. 4:



FIGURA 4 – Gisele na Ópera de Paris: Agnes Letestu (foto Icare)⁴⁰

40 Figura 4: JUNIOR, Mario Willmersdorf. **Programa da turnê Brasileira 2002. Ballet De L' Ópera Nacional de Paris.** Projeto gráfico: Paula Pougy. Colaboração: Luciana Costa Leite.

Tratava-se de

uma saia, em geral a saia de baixo é de filó de algodão e as duas de cima de filó de náilon. O corpete fica por baixo, acaba na cintura e por fim a saia feito de cetim ou algodão. O comprimento desta saia fica a 30 cm, 32 cm ou 35 cm do chão. (ACHCAR, 1998, p.139).

Aguero (1997) menciona que a história do figurino no balé clássico teve grande influência nas quinze revoluções ocorridas na moda, que acabou por deixar suas marcas em todas as artes e até mesmo na economia política e social.

As mudanças e os estilos apresentam uma identidade própria no decorrer dos anos. A esse respeito, Achcar (1998, p.135) refere que a “moda e seu estilo exprimem a maneira de viver de uma época”.

Assim, os artistas criam os figurinos para os personagens de determinado balé, tendo como exigência além do conhecimento da história, também sua época, estilos, cores, formas e tipos físicos. Segundo Achcar (1998, p.135), “Os figurinos devem acentuar as linhas do corpo com a maior elegância e simplicidade possíveis, dentro da síntese de um estilo, respeitando os movimentos do bailarino, sendo inspirados na música e na coreografia completando o trabalho visual e plástico do coreógrafo”.

Para Aguero (1997), as cores apropriadas para o primeiro ato de Gisele constituem-se de tons abaixo da cor original (marrom, bege, ocre, amarelo, verde musgo), representando cores envelhecidas, uma vez que os personagens, nesse ato, representam camponesas trabalhando na época da colheita da uva.

Pereira (2003) comenta que o segundo ato, a personagem é uma noiva morta, vestida de branco, proporcionando uma idéia de pureza, o *tutu* se transforma em vestido de noiva; é o momento em que a cor branca surge, uma vez que, até então, somente cores escuras prevaleciam como resquício da fuligem que a recente revolução industrial trazia. Pereira (2003, p.130) menciona, ainda, que o branco aparece e o efeito que o tule⁴¹ propicia é, ao mesmo tempo, nupcial e fantasmagórico: atritos de sensualidade.

41 Tecido que constitui o tutu romântico.

O uso do véu é um elemento significativo neste balé, e completa a imagem de uma noiva, segundo Pereira (2003, p.71) “ainda mais para a composição diáfana que o luar já iniciara”.

O uso de um adereço completando o figurino, em Gisele, foi significativo, pois sua invenção proporcionou ao espectador a oportunidade de visualizar uma característica marcante do balé: a elevação. Para que isso pudesse ser realizado com maior naturalidade, Carlo Blasis, formado em ciências e arte e conhecedor de anatomia, ressalta:

Teorizou sobre os sapatos de ponta, transformando-se segundo vários autores, no principal pedagogo do Romantismo, já que a necessidade de elevação, ansiosamente buscada na época, passava a ser atendida pelo padrão de beleza estética das bailarinas favorecidas pelo novo acessório. (CAMINADA, 1999, p. 131)

Desde sua invenção, as sapatilhas de ponta tornaram-se, praticamente, no “uniforme” das bailarinas, tendo em vista que seu uso lhes proporcionava a leveza necessária para demonstrar o etéreo e o sublime da personagem Gisele. As sapatilhas de ponta se constituíram em um elemento de grande ajuda para a execução de seus movimentos. Para Maria Taglioni, bailarina, interpretou obras como *la Sylphide*, as sapatilhas de pontas, conforme fig. 5, demonstram claramente os passos deslizantes, sugerindo uma sobrenaturalidade.



FIGURA 5 – Foto Icare⁴²

Para efeito de conclusão, é possível inferir, do que foi argumentado neste item da presente dissertação, que tanto o cenário, a iluminação e o figurino fizeram parte integrante de um todo imaginário romântico da obra que se constituiu o Balé *Gisele*.

3.3.5 O Impacto

O balé *Gisele* teve enorme impacto na sociedade da época, porque apresentava um avanço em questões significativas e contestatórias da ideologia do poder então constituído. Segundo Botafogo e Braga (1993), o conflito entre as classes sociais foi um tema abordado nesse balé, cujo enredo enfatizava que um nobre não deveria se apaixonar por uma camponesa, pois esse matrimônio não seria aprovado socialmente. O balé trazia, também, a questão da infidelidade, um tema que nunca havia

⁴² Figura 5: JUNIOR, Mario Willmersdorf. **Programa da turnê Brasileira 2002** *Ballet De L' Ópera Nacional de Paris*. Projeto gráfico: Paula Pougy. Colaboração: Luciana Costa Leite.

sido mostrado, até então, para o público. Havia, ainda, o fato de Albrecht ocultar de sua noiva, a paixão que sentia pela camponesa, traindo-a. Outra ousadia era a centralização do tema em um personagem feminino, uma vez que, até então, era o homem que protagonizava a cena.

Também foram utilizados os “temas de dança”⁴³. Esse balé é, ainda, um marco na história da dança, pois inovava, elaborando um ato em oposição ao outro, mostrando duas realidades diferentes em simultânea oposição: o real e o irreal. Assim, os coreógrafos poderiam trocar os deuses do Olimpo, do balé de corte, pelas *syphides*, willis e ondinas do século XIX.

Anderson (1978) ressalta que no período romântico, a arte caracterizava-se pela separação do desejo da realidade. Os coreógrafos buscavam ascensão no fantástico das lendas para enfatizar o lado emocional e intuitivo da natureza.

No Romantismo, a sensibilidade supera a razão o que foi, seguramente, uma quebra de valores que levou aos bravios, exóticos e ilimitados horizontes. Mas, por outro lado, também levou cada povo de volta ao seu próprio passado e à sua natureza específica, absorvendo e reproduzindo, através de séculos, toda espécie de coisas boas e más, originais e inferiores.

Bourcier (1987) argumenta que o espírito do Romantismo foi uma consequência de um mundo em processo. Foi o turbilhão da Revolução Francesa e, ao mesmo tempo, a Revolução Industrial da Inglaterra, com o surgimento de uma nova classe, a burguesia, que passava a concentrar bens e riquezas. Essa nova classe se desenvolveu a partir de outros valores. As mudanças ocorreram em todas as áreas, e não seria diferente também no campo das artes.

Foram acontecimentos críticos, segundo Campbell (2001), uma verdadeira convulsão social na qual a classe média desalojou a aristocracia. Essa mudança radical foi rapidamente reconhecida, oferecendo novas oportunidades. Os sentimentais aproveitaram para sustentar uma outra moral intelectual e espiritual, adotando uma postura contra a elite vulgar, afirmando o direito da construção de uma sociedade

43 “temas de dança” referindo-se ao leitmotiv.

igualitária num movimento “muito divulgado, que se concentra na emocionalidade e num anseio pelo sensacional e macabro.” (CAMPBELL, 2001, p. 251).

Tais características vinham de encontro à natureza do que se produziu na arte do período. Porém, antes desta difusão de verdadeira sensibilidade, havia a natureza de ataque contra ela, deixando ambíguo estes sentimentos, dependendo de onde estas emoções iriam ser empreendidas.

Quanto a estas divergências, a sensibilidade era um dos principais fatores. Havia uma tendência de ir contra ela, pois, segundo Campbell (2001, p.245), havia “satisfação emotiva de todos os tipos, chamando a atenção para suas muitas e variadas conseqüências indesejáveis para os indivíduos e a sociedade como um todo, enquanto exaltava as virtudes superiores da racionalidade e do autodomínio”. A tendência da verdadeira sensibilidade era o elo entre a bondade e a tendência emotiva considerada como “forças responsáveis pela expansão de uma falsa sensibilidade”, ainda citando Campbell (2001, p.245).

Para este mesmo autor as diferenças e as críticas não condenavam a falta de sinceridade e a hipocrisia, mas, sim, algumas manifestações de um sentimentalismo atrevido. Portanto, com estas contradições era o romance sentimental e o romance gótico⁴⁴, que faziam parte de uma indústria de produtos culturais populares que iniciava.

Esses tipos de romance fizeram um grande sucesso, tendo sido publicados e alcançando grande popularidade, porém, trazendo, também, muitos problemas entre os autores, como acusações de plágios e publicação de histórias pobres, na maioria das vezes sobre heroínas e aparições fantasmagóricas. Tais obras circulavam no mercado e os autores podiam exprimir, em suas obras, segundo Campbell (2001, p. 246), “todas as emoções pessoais, do berço ao túmulo, transformadas na forma literária do romance de aventuras apaixonadas”. Sobre este fenômeno, Gauderfroy e Demombynes (apud CAMPBELL, 2001, p.254) argumenta: “O Romantismo é um modo de sentir, um estado mental em que a sensibilidade e a imaginação predominam sobre a razão, e tende para o novo, para o individualismo, a revolta, a fuga, a melancolia e a fantasia”.

44 Romance gótico: o acréscimo crucial de uma atmosfera emocionalmente carregada, poderosa, uma coisa tipicamente gerada pelo uso de localizações sombrias e de alusões à intervenção do sobrenatural. (CAMPBELL, 2001, p. 246)

A liberdade era o slogan dos românticos e, por isso, escritores, libretistas, coreógrafos e compositores buscavam uma nova forma de expressão.

A preferência dos temas era, marcadamente, pelo sobrenatural, pelo mistério, pela atenção ao exotismo e pelo confronto do mundo real x mundo irreal. Os autores teatrais aderiram ao estilo melodrama, abolindo a unidade de tempo, lugar e ação, inspirando-se em cenários e locais góticos e medievais como cemitérios e bosques mal assombrados. Era a incessante busca pelo inatingível. Essas são algumas das características do período romântico que vão dar forma às obras de arte. É possível notar a criação de cenários mais reais e trabalhados, como o maquinário que possibilitou o voo da bailarina. Ocorre, também, nesse período, o impacto que causou o chamado “ato branco” – já referido nesta dissertação – atribuído ao figurino todo na cor branca, e que, por essa razão, contribuiu para que o ato se tornasse famoso, chamando a atenção para sua característica puramente sobrenatural, que contrastava com o primeiro que era vivo e colorido.

Portanto, o balé *Gisele* alcançou um grande sucesso devido à sua essência ousada e conteúdo revolucionário, atributos que colocaram essa coreografia entre as mais famosas e importantes obras do século XIX. Realmente, a obra se constituiu em um marco do repertório romântico da dança clássica, trazendo idéias reformadoras e revolucionárias para a dança. No Romantismo, a sensibilidade supera a razão; a natureza, a simplicidade, a alma, a sensibilidade, a expressão, e todos esses valores estão implicitamente demonstrados na coreografia, sendo, portanto, os elementos responsáveis pelo seu impacto.

3.4 A DRAMATURGIA

Este tópico é dedicado à dramaturgia do Balé *Gisele*.

Nesse contexto, é possível se observar que este balé, desde o primeiro ato, foi composto nos moldes do que se convencionou chamar de *Ballet d'action*, que, segundo Anderson (1978), constitui-se em um gênero de balé que se diferenciou da ópera e da arte dramática. Com o *Ballet d'action*, o coreógrafo conseguiu alcançar a independência artística da dança. Graças a essa independência, adquiriu, também, um poder, pois esse tipo de balé concretizou uma unidade coreográfica e enfatizou o

aspecto dramático da obra, o que estimulou e aguçou nos compositores um interesse pelo movimento como veículo de expressão emocional.

A história passa a promover “as novas sensações que se inauguram quando as cortinas se abrem, revelando uma atmosfera mágica, não mais querem a linha narrativa apenas, mas também a linha de corpos dançantes”. (PEREIRA, 2003, p.131).

Esse balé já foi apresentado em diversas versões, como adaptação coreográfica, remontagens e releituras por várias companhias do mundo, escritas por vários autores, e foi tema de diversas pesquisas nacionais e internacionais. Por isso, há contradições entre os textos encontrados sobre o tema. Assim, exemplifica-se, nesse estudo, as concepções de alguns autores e as divergências conceituais existentes entre eles: no primeiro ato, Balanchine e Pereira se contradizem quanto ao lugar onde acontecem as cenas. Na opinião de Pereira (2003), há diferenças quanto à grafia do nome do namorado de Gisele. Para Balanchine (1989), a brincadeira da margarida, do bem-me-quer e mal-me-quer, faz com que, no final, Gisele se decepcione; porém, na concepção de Pereira, tudo, nesta brincadeira, ocorre ao gosto de Gisele.

No segundo ato, Botafogo e Braga (1993) assinalam que Albrecht morre segurando a cruz do túmulo de Gisele. Pereira, afirma que ele é salvo pelo raiar do dia.

Feitas estas considerações, é possível passar à análise da dramaturgia expressa em cada ato de *Gisele*.

3.4.1 Primeiro Ato

Segundo a descrição de Balanchine (1989), quando o ato se inicia surge, no cenário, um alegre vale da Alemanha. Ao fundo, colinas cobertas de vinha e uma estrada elevada, que conduz por entre vales. Porém, em Pereira (2003), as cortinas sobem, vê-se parte de um bosque no vilarejo do rio Reno, sendo que, ao lado esquerdo do palco encontra-se o chalé de Gisele e, à direita, é percebida a entrada de um outro chalé.

O palco está vazio, quando entra o guarda-caças chamado Hilarion. Prestes a bater na porta da casa de Gisele, escuta algo e se esconde atrás do chalé, para observar.

Dois homens se aproximam: Albrecht, duque da Silésia, e seu escudeiro Wilfried. Albrecht está disfarçado de camponês, e passa a se chamar Loys para Gisele, por cima, veste uma capa real, carregando na mão uma espada. Wilfried parece suplicar ao duque que renuncie a este projeto secreto (o amor pela Gisele), mas ele persiste mostrando a morada de Gisele.

Albrecht se dirige à casa de Gisele, e com um gesto apaixonado, coloca a mão em seu coração, demonstrando seu amor e entregando a capa e a espada para Wilfried, que a esconde no outro chalé. Depois, ordena que o escudeiro deixe-os a sós. Wilfried hesita, porém acata as ordens de seu patrão, cumprimentando-o respeitosamente e afastando-se.

Bate na porta de Gisele que, alegremente, a abre e corre em direção de Albrecht.

Hilarion, que está escondido, observa atentamente. Vê Albrecht e o reconhece imediatamente como Loys, um camponês. Hilarion é apaixonado por Gisele e preocupa-se.

Gisele está dentro de sua casa e abre a porta para receber Albrecht. Gautier (apud PEREIRA, 2003, p. 99) explica: “Gisele sai de sua casa com as pernas e o coração acordados. Mas ela acaba de ter um pesadelo: seu noivo Loys, que é um nobre, tem outra noiva”. Também para Pereira (2003, p.99) “o pior é que ela conta seu sonho a Loys (Albrecht), que tenta tranquilizá-la”. Para Hiller (apud PEREIRA, 2003, p. 99) “Existe uma crença popular de que não se devem contar os pesadelos, porque eles podem se tornar reais”. É exatamente o que vai acontecer com Gisele.

No livro de Pereira (2003), Gisele conta seu sonho a Loys. Ele mesmo desconcertado, tranquiliza-a, provando que era apenas um sonho. Mas Gisele preocupa-se, pois não perdoaria uma traição, “é porque se você me enganasse, eu sinto, eu morreria” (PEREIRA, 2003, p.101), neste exato momento em que ela diz isto Gisele

faz um gesto, “ela leva a mão a seu coração como para mostrar que ela sofre com freqüência”. (GAUTIER E SAINT-GEORGES, apud PEREIRA 2003, p.101)

Pereira (2003, p.101), aponta: estava dado o primeiro aviso “de que Gisele, longe de ser uma pessoa em bom estado de saúde, não suportaria uma decepção amorosa. Isso a mataria. O que aparece aqui é um caminho que já se delineia em direção a Willi”.

Sobre a mesma cena, Balanchine (1989), relata que, após o encontro, Loys e Gisele dançam juntos e sentam-se no tronco de madeira, à direita. Albrecht fica, então, completamente sério, declarando seu eterno amor e jurando fidelidade eterna. Gisele age como se não acreditasse em suas palavras e, para provar isso, apanha uma margarida e começa a desfolhá-la, num jogo de “bem-me-quer, mal-me-quer”. Gisele, na última pétala, diz: “ele não me ama”. Ela, então, atira a flor no chão e começa a chorar. Gautier (apud PEREIRA 2003, p.101) relata esta passagem, dizendo: “Gisele colhe a margarida. Que doce e singela emoção, como sua mão delicada treme ao arrancar a frágil pétala! (...) Ele me ama, um pouco, não de todo. Não de todo! Responde a flor vilã, que Gisele joga por terra com despeito...”.

Conforme o livro de Pereira (2003), Gisele apenas colhe a margarida; mas a prova é bem sucedida e ela se lança nos braços de seu amante.

Balanchine (1989), na cena que se segue, descreve que Hilarion surge do suposto esconderijo e o guarda-caças interrompe o encontro e os separa, atacando Albrecht e dizendo que ele não a ama. Gisele não gosta da atitude e pensa que Hilarion está com ciúmes. Ele insiste que é o único a amá-la verdadeiramente.

Nas cenas relatadas por Pereira, Gisele não se envergonha por Hilarion ver os dois e ainda reprova seu comportamento, dizendo: “não vou me enrubescer, eu o amo e jamais amarei outra pessoa...”. Albrecht empurra-o e ameaça-o, e então, Hilarion desiste também, com um ar de ameaça.

Logo na próxima cena, Pereira (2003) relata que um grupo de vindimeiros vem buscar Gisele para a colheita das vinhas, porém Gisele convence suas amigas a dançar em vez de ir ao trabalho. Ela dança com uma vivacidade, com alegria e pas-

soz bem ensaiados, que são imitados pelas suas amigas e a dança, segundo Pereira (2003, p.147), se torna: “Um delírio barulhento”. Berthe, a mãe de Gisele sai de sua cabana e diz: tu dançarás então sempre?- diz ela a Gisele - À noitinha, ...de manhã ... é uma verdadeira paixão... e isto no lugar de trabalhar, de cuidar da casa”.

Pereira (2003) ainda descreve a preocupação da mãe que, mesmo morta, dança como uma Willi, e compara Gisele com outras jovens que também gostavam de bailes. Gisele, por sua vez, afirma que “morta ou viva, dançará sempre” Pereira (2003, p.147), comprovando a relação da dança com a possibilidade dela se tornar uma Willi. Berthe, sua mãe, avisa-lhe do perigo de dançar em demasia, especialmente tratando-se de uma moça tão fraca,

mas Gisele não escuta os conselhos de sua mãe, que ela acalma com carícia gentil. A mãe insiste: Criança infeliz, tu dançarás sempre até morrer e, após tua morte, tu te tornarás uma Willi. E a boa senhora, numa pantomima expressiva, conta a terrível história das bailarinas noturnas. Gisele não leva em conta. Qual é a jovem de quinze anos que acredita em uma história cuja moral é que não faz bem dançar? Loys e a dança é a sua alegria. (GAUTIER apud PEREIRA, 2003, p.102)

Pereira (2003, p.102) traz indicações sobre o estado de saúde de Gisele na cena em que Berthe fala com Loys: “Ela é dedicada, o cansaço, as emoções lhe são funestas, o médico lhe disse, isso pode lhe trazer infelicidade”.

Loys ouve um barulho de fanfarras de caça e sai com as camponesas, enquanto Gisele entra em sua casa. Assim, a cena acaba com Gisele mandando-lhe um beijo, e ele fazendo sinal de que vai partir para a colheita.

Sobre esse momento, Botafogo e Braga (1993) assinalam que Hilarion vê uma grande oportunidade de desmascarar a identidade falsa de seu rival, pois ele encontra na cabana a espada com o brasão da nobreza de Albrecht. Pereira explica que “Hilarion quer a qualquer preço, descobrir o segredo de seu rival, saber quem ele é” (PEREIRA, 2003, p.148).

Na cena seguinte, ainda segundo Botafogo e Braga (1993), chega uma comitiva de caçadores chefiada por um duque e sua filha Bathilde, que é noiva de Albrecht. Eles pedem hospitalidade à vindimeira, que os convida a entrar em sua cabana, ainda

que bastante pobre, para receber tão grande senhor. Gisele, então, se esforça para honrar sua modesta casa, e convida Bathilde a sentar-se, oferecendo comida e bebida. Ela fica encantada com sua graça, tira do pescoço uma corrente de ouro e entrega à Gisele, que fica envergonhada com o presente. Bathilde se interessa por Gisele, e pergunta dos seus afazeres, mas, segundo Pereira (2003, p.148), quem lhe responde é sua mãe, Berthe: “Ela é feliz! Ela não tem tristeza nem preocupações. De manhã o trabalho, à noite, a dança! Sim, sobretudo a dança... é sua loucura”.

Segundo Pereira (2003), Bathilde pergunta à Gisele se ela ama alguém e ela responde que sim, mostrando a cabana de Loys, dizendo que ele é seu noivo e afirmando que morreria se ele não a amasse mais. A posição de Bathilde é a mesma, pois também é noiva e vai se casar. Ela quer conhecer seu noivo e, em seguida, entra na cabana com seu pai e Berthe. Gisele sai à procura de Loys. Nesse momento, Hilarion sai da cabana onde estava escondido, segurando uma capa e uma espada, que reconhece ser de Loys. Agora ele tem certeza do disfarce de seu rival e quer vingança, mas esperará o momento certo para desmascará-lo.

Loys aparece e Gisele corre para os seus braços; logo em seguida; uma música alegre se faz ouvir. A colheita está terminada. A jovem Gisele acaba de ser coroada Rainha da vindima de sua aldeia,

a festa da vindima é celebrada! Gisele pode abandonar agora ao que mais gosta; ela carrega Loys para o meio do grupo de vindimeiros e dança com ele cercada por toda a aldeia, que se une aos jovens amantes, cujo passo termina com um beijo que Loys dá em Gisele. (PEREIRA, 2003,p.150)

Hilarion presencia toda a cena e, com ciúmes, se dirige à multidão e revela à Gisele a farsa. De início, ela não acredita e acha que ele sonhou. Ele, enfurecido, lhe mostra o que achou na cabana: a capa e a espada de Loys. Segundo Botafogo e Braga (1993, p.33), “Ela reluta em aceitar a realidade do fato, mas Bathilde dá o golpe de misericórdia, confirmando a Gisele seu noivado com o nobre Albrecht”.

No livro de Botafogo e Braga (1993), nesta cena, a autora comenta que Albrecht, enraivecido, parte para cima de Hilarion, que se esconde atrás dos aldeões. Gisele, com o impacto da notícia e a dor da revelação, apóia-se na cabana e quase

cai. Todos os camponeses param. Ele Albrecht nega o fato ocorrido, conseguindo acalmá-la. Ela acredita nele e se deixa levar, alegre e confiante no seu amado.

Hilarion lembra da ordem que lhe foi dada e toca a trombeta. É o sinal de que a caça se aproxima e o príncipe sai da cabana de Berthe. Nesse momento, Hilarion aponta para Loys, com a finalidade de desapontar a todos, fazendo com que a farsa do nobre seja desmascarada. Loys se encontra sentado aos pés de Gisele, e todos, ao reconhecerem o nobre, o saúdam respeitosamente. Presenciando isso, Gisele tem a certeza da nobreza dele. O príncipe aproxima-se e pede explicações sobre o que está acontecendo:

Gisele vê tudo ! Ela agora está certa da traição daquele que ama, sua dor é sem limites; ela parece fazer um esforço e se afasta de Albrecht com um sentimento de desconfiança e de terror. Depois, aterrorizada por esse novo golpe que a assola, corre em direção da cabana e cai nos braços de sua mãe, que nesse momento sai, acompanhada da jovem Bathilde. (PEREIRA, 2003, p.151).

Bathilde sai em direção de Gisele e, depois, de Albrecht indignada ao vê-lo vestido com trajes de camponês, apontando para seu anel de noivado. Albrecht tenta afastar Bathilde para que a confusão acabe, mas Gisele entende tudo:

O mais profundo horror desenha-se nos traços da criança infeliz; sua cabeça se confunde e ela é tomada por um horrível e sombrio delírio, vendo-se traída, perdida, desonrada!... Sua razão lhe escapa, suas lágrimas escorrem... depois ela ri um riso nervoso. toma a mão de Albert, coloca-a no seu coração e a empurra com horror” (PEREIRA,2003, p.151).

Segundo Botafogo e Braga (1993), o choque da notícia leva Gisele à loucura. Sua atitude, na descrição de Pereira (2003), foi a de apanhar a espada de Loys, que estava no chão, e manipulá-la até se deixar cair com sua ponta aguda sobre ela mesma. “A vida parece abandoná-la... Sua mãe a recebe em seus braços... um último suspiro escapa do coração da pobre Gisele. Ela lança um triste olhar sobre Albrecht, desesperado, e seus olhos se fecham para sempre” . (PEREIRA, 2003, p.151).

Bathilde chora; Albrecht tenta reanimar Gisele e, esquecendo sua condição, coloca sua mão no coração dela e percebe que ela se deixou abater, querendo também estar na mesma condição. Segundo Pereira (2003, p.152) ele pega a espada e tenta se ferir, mas o príncipe impede, e ele é levado “louco de desespero e de amor”.

Berthe segura sua filha em seus braços e os camponeses e todos os presentes terminam a cena emoldurada num triste quadro.

3.4.2 Segundo Ato

A descrição do cenário neste ato é, segundo Pereira (2003), uma floresta à beira de um lago. À esquerda, uma cruz de mármore branca, na qual está gravado o nome de Gisele.

Alguns guarda-caças aproximam-se, procurando um local favorável, e ficam à beira do lago. Hilarion chega e fica aterrorizado, pois este lugar “é o círculo de dança das Willis” (PEREIRA, 2003, p.152). Hilarion mostra o túmulo de Gisele e, nesse momento, são ouvidas as badaladas da meia noite. Segundo a lenda, é a hora em que as Willis chegam ao baile. Hilarion e seus companheiros escutam as badaladas e ficam com medo que os fantasmas apareçam, segundo Pereira (2003, p.153): “As Willis são impiedosas: elas capturam os viajantes e os fazem dançar com elas, até que eles morram de cansaço, ou seja, engolidos pelo lago que vocês vêem aqui”.

Nesse momento, uma música fantástica começa a tocar e os guarda-caças fogem, demonstrando pavor. Por entre os arbustos, sai a rainha das Willis, Myrtha, que “após dançar sozinha ela colhe um ramo de alecrim, e com ele toca alternadamente cada planta, cada arbusto, cada tufo de folhagem” (PEREIRA, 2003, p.153).

Na cena que se segue, segundo Pereira (2003), Myrtha toca os objetos e com este gesto, sai a cada toque uma nova Willi, que vem juntar-se à ela. Dançam, uma a uma, diante da rainha, segundo Pereira (2003, p.154): “È Moyna, a odalisca, que executa uma dança oriental, depois Zulmé, a bayadére, que vem desenvolver suas poses indianas, depois duas francesas, figurando um tipo de minueto bizarro, depois as alemãs, que valsam entre elas...”

Em seguida, todas aparecem, e sob o sinal da rainha, dançam em torno de Myrtha. O momento é de expectativa pela chegada da mais nova integrante do bando. Um raio de luz projeta-se na tumba de Gisele, que “aparece envolvida pelo seu leve sudário. Ela se dirige a Myrtha, que a toca com seu ramo de alecrim; o sudário cai...

Gisele se transformou em Willi” (PEREIRA, 2003, p.154). Com alegria, executa os mesmos passos que dançou no primeiro ato, antes de sua morte.

Os aldeões aparecem, então, conduzidos por um velho. Eles querem se afastar ao som de uma música bizarra, porém, mesmo contra sua própria vontade, desejam dançar, comportando-se estranhamente. Este é o momento em que “as Willis os cercam, os enlaçam e os fascina com suas poses voluptuosas” (PEREIRA, 2003, p.154). Cada uma delas dança, procurando entretê-los. Eles vão se deixando seduzir, porém, o velho os impede e eles escapam do perigo.

Pereira (2003) fala das cenas seguintes, em que Albrecht, triste, se aproxima do túmulo de Gisele, juntamente com Wilfried; pede, então, para não ficar com estas lembranças que lhe trazem tanta tristeza.

Albrecht fica só e, então, segundo Pereira (2003, p.155): “Libera sua dor, seu coração se rasga, ele se derrete em lágrimas. De súbito, empalidece, seus olhos se fixam em um objeto estranho que se desenha diante dele... Ele pára, tomado de surpresa e quase de terror, reconhecendo Gisele que o olha com amor”.

Ele, agora, reconhece Gisele como uma Willi, em sua “nova e bizarra metamorfose” (PEREIRA, 2003, p.155). Ela chama por ele, que acredita ser uma ilusão. Não acredita no que vê, mas, aos poucos, ele se aproxima, enquanto ela foge a cada vez que acontece esta cena. Desesperado, ele se ajoelha próximo à cruz. Ela se comove e, então, os dois se aproximam e se tocam um ao outro; porém, Gisele desaparece e ele fica em seu túmulo. Logo em seguida, ele também se afasta daquele lugar.

No entanto, ele presencia a cena em que Hilarion chega perseguido pelas Willis, pedindo clemência. Myrtha pede que ele dance sucessivamente com as Willis, imitando os movimentos que elas fazem em torno dele. Cansado, ele ainda tenta fugir, mas elas o cercam, formando um grande círculo. Dançam uma valsa rápida, e mais uma vez ele tem que se revezar com todas as participantes do ritual.

A vítima, totalmente envolvida nessa rede graciosa e mortal, logo sente seus joelhos se dobrarem. Seus olhos se fecham, ele não vê mais nada, e ainda dança com uma ardente frenesi. A rainha das Willis o toma para si e o faz girar e valsar uma última vez com ela, até que o pobre diabo, chegando a beira

do lago, no ultimo elo da corrente das valsistas, abre os braços achando que encontrará outra dançarina e rola no abismo! (PEREIRA, 2003, p.157).

Em seguida, uma das Willis descobre Albrecht e, então, recomeça a perseguição; conduzindo-o para o círculo, elas, então, adoram a nova vítima. Myrtha vai tocá-lo, mas Gisele se lança em direção à rainha e segura sua mão, impedindo-a do ato. Pede para que ele fuja. Ele fica assustado. Ela percebe seu medo, pega sua mão e leva-o até a cruz de seu túmulo, mostrando-lhe que, ali, seria sua única salvação. Mesmo perseguidos pelas Willis, os dois conseguem chegar até o túmulo. Ele segura a cruz; a rainha se aproxima e tenta, com seu cetro (ramo de alecrim), tocá-lo, mas não consegue. As Willis, furiosas com a traição de Gisele, tentam, em vão, mais uma vez, tomar o poder e exercê-lo contra ele; porém, como num passe de mágica, são expulsas de perto dele. A rainha promete vingança pelo fato de Albrecht roubar Gisele do bando, estende-lhe a mão, e ela que começa a dançar involuntariamente.

Nesse momento, segundo Botafogo e Braga (1993), Gisele consegue salvar a vida de Albrecht. Porém, ele é salvo, de fato, pela cruz do seu túmulo, e com essa proteção, ele ali permanece até raiar o dia, momento em que o poder das Willis se desmaterializa e elas desaparecem.

Pereira (2003) relata que Albrecht, vendo Gisele dançar, quer ir ao encontro dela, soltando-se da cruz. Então, juntos, começam a dançar: “uma dança rápida, aérea, frenética começa entre eles. Eles parecem lutar com graça e agilidade; e às vezes, param, para cair nos braços do outro, depois da música fantástica lhes dá novas forças e um novo ardor!” (PEREIRA, 2003, p.158).

Albrecht fica cansado, mas ainda luta. Gisele se aproxima contra a sua vontade e eles dançam novamente. Quando ele está perdendo totalmente suas forças, o dia começa a aparecer e, com ele, uma esperança para Gisele salvar o seu amado. Aos poucos, o bando vai embora, desaparecendo entre as flores. Ela também como uma Willi, se deixando influenciar pelo nascer do dia e começando a desfalecer. Albrecht, então, carrega-a em seus braços e a deixa deitada sobre as flores, segundo Pereira (2003, p. 159): “Albrecht ajoelha-se a seus pés como que para comunicar com sua alma e chamá-la à vida”. Mas Gisele, mostrando-lhe o sol que brilha agora plenamente, parece dizer-lhe que ela deve obedecer sua sorte e deixá-lo para sempre”.

A seguir, Albrecht ouve um barulho vindo do interior do bosque. Wilfried, seu escudeiro, corre ao encontro do príncipe. Bathilde e outras pessoas se aproximam, com a intenção de tirá-lo daquele lugar. Ele reluta em sair dali e, nesse momento, Gisele é coberta por flores. Ele volta para observar este instante, no qual ela realiza o seu último desejo. Com seu braço, indica Bathilde à Albrecht: “Gisele parece dizer a seu amante para que ele dê seu amor e sua fé à doce jovem...” (PEREIRA, 2003, p.159).

Impossibilitada de amar, neste mundo, Gisele, num triste adeus, é envolvida totalmente pelas flores. Albrecht colhe algumas das flores que cobriram Gisele e aperta-as junto ao coração, estendendo a mão para Bathilde.

4 UMA EXPERIÊNCIA COM O BALÉ GISELE PARA CRIANÇAS

4.1 A ORIGEM E O PROPÓSITO

A Faculdade de Artes do Paraná, como parte de sua grade curricular, oferece a disciplina *repertório de dança clássica* que, nos últimos anos, vinha provocando a inquietação de professores e suscitando longas discussões. O descontentamento e principal questionamento era a falta de problematização de conteúdo para o aluno, pois apenas informava sobre a narrativa e a apreciação estética da coreografia dos vários balés de repertório.

A proposta da disciplina era, a partir da informação do repertório da dança clássica, servir como instrumento de formação crítica para o aluno. Esse enfoque, enquanto conhecimento dos balés de repertório, deveria repercutir como base para conexões com outras disciplinas, como dança contemporânea, teatro, composição coreográfica, improvisação, entre outras. Essa proposta buscava inovar através de releituras de um balé de repertório, através das variações, através de adaptações coreográficas ou de montagens didáticas, e também realizar pesquisa histórica.

Com tais propósitos, a disciplina *repertório da dança clássica* almejava dialogar com as outras disciplinas da grade curricular, para constituir um elo de importante e essencial para o curso, promovendo a interdisciplinaridade.

Apesar deste intuito, na prática isto não acontecia, como professora da disciplina iniciei minha reflexão de como viabilizar tais propósitos. Estabeleci alguns contatos interdisciplinares a partir de sugestões de exercícios em sala de aula que despertassem ao aluno o interesse pela disciplina.

Estas conexões deram uma nova dinâmica para o processo ensino-aprendizado. Com o andamento de minhas aulas os alunos começaram a manifestar o interesse pela inovação ao se apropriarem das narrativas dos balés de repertório e de outros incentivos. Esses avanços me incentivaram a apresentar uma proposta que consistia em realizar uma recriação coreográfica do balé *Gisele*, a escolha desse balé, exemplo fiel do ideal romântico, visou justamente apresentar para os alunos um contato mais estreito com o panorama da conjuntura do Romantismo. Meu objetivo era viabilizar

através da re-montagem coreográfica dos meus alunos do curso de graduação uma apresentação didática para crianças capaz de revelar para o seu imaginário infantil uma compreensão do significado do contexto social de uma época, neste caso do período romântico.

A proposta foi aceita pelos alunos da turma de graduação em Dança da Faculdade de Artes do Paraná e foi apresentada como avaliação da disciplina de *repertório de dança clássica* no último bimestre do mesmo ano com o título Gisele para crianças.

4.1.1 A Elaboração da Idéia

O ponto de partida e o estímulo para o início da experiência foi um livro chamado *Os mais belos Balés para crianças*, histórias recontadas por Geraldine Mc Caughrean. Escolhi este livro por apresentar uma narrativa de Gisele estruturada numa linguagem infantil e inusitada, esse foi o ponto de partida na elaboração do trabalho.

Numa segunda etapa propus aos alunos reconhecerem no texto aqueles personagens que melhor identificavam o contexto social daquele período da história.

Foi avaliado com a turma quais seriam as dificuldades a serem enfrentadas e quais os primeiros passos a serem dados, no sentido de estabelecer as conexões necessárias para um aproveitamento com outras disciplinas.

Sugeri atendimento a estas expectativas convidar uma professora de teatro, considerei importante sua participação e isto de fato ocorreu, uma vez que ela contribuiu com opiniões relevantes a respeito da construção dos personagens, da encenação, e dos narradores.

A pesquisa de personagens demonstrou que a criação da obra de arte está relacionada há um tempo, a um momento civilizatório e, portanto, informa a vida do homem na sociedade em que vive e só a partir daí se universaliza.

A partir deste processo os alunos procuraram estabelecer os mesmos personagens vividos na época de sua criação, com suas próprias características, deixando

fluir idéias e funções a partir de cada um e buscando manter a magia da obra em sua essência, mesmo com uma reflexão feita nos dias atuais.

A terceira etapa metodológica da experiência constituiu em organizar os alunos em equipes. Cada equipe ficou responsável por uma especificidade do trabalho para a encenação, como música, figurino, cenário e organização dos ensaios.

A etapa seguinte foi a de se dedicar à montagem da coreografia.

Foi acordado pelos alunos, preocupados com a transmissão do conteúdo do balé, a necessidade de dois narradores, os quais iriam ressaltar os momentos dramáticos mais importantes de cada cena ou de determinadas atitudes dos personagens, e também proporcionar as intervenções e as interações necessárias para com o público infantil, tornando dinâmico e interessante a dramaturgia desta experiência.

A quarta etapa, objeto do próximo ítem se destinou a criação e montagem da coreografia.

4.2 A MONTAGEM

A seguir, serão descritas as etapas da elaboração da montagem coreográfica, que possibilitou aos alunos uma melhor organização das idéias.

A primeira etapa constituiu-se na elaboração do texto dos narradores, os quais iriam falar durante a movimentação dos bailarinos sempre utilizando uma linguagem infantil.

Na, na segunda etapa, o trabalho consistiu na organização das cenas que iriam se desenvolver, interligadas ao texto dos narradores.

A terceira etapa se deteve na escolha das partes do balé que seriam importantes destacar para que a história pudesse ser compreendida e assimilada em todo o seu contexto. Os alunos se perguntavam de que maneira eles poderiam construir uma coreografia com a complexidade que se constituía o balé Gisele.

A quarta etapa foi destinada à distribuição dos papéis que caberiam a cada aluno, fossem eles bailarinos, personagens ou narradores. Essa etapa ainda foi dedicada à escolha dos figurinos e cenários, e à movimentação de cada personagem e dos narradores.

Todas as etapas foram sendo construídas com a preocupação de perseguir o objetivo do trabalho: construir uma coreografia que tivesse um propósito didático, pois o público alvo eram as crianças.

Após entender o processo de elaboração, foi assim construída a estrutura narrativa desta experiência coreográfica:

4.2.1 Primeiro Ato

O balé inicia com os dois narradores interagindo a partir de perguntas para o público, com o objetivo de informá-los sobre o balé a ser apresentado. Na primeira cena, duas alunas interpretam o texto de forma infantil, com os olhares direcionados e o tom de voz diferenciado, levando as crianças e o público a responder todas as perguntas feitas. O propósito era fixar o nome do balé a ser apresentado, no caso, o Balé *Gisele*.

Em seguida, abre-se a cortina e surge Gisele, que passeia na vila onde mora, com passos lentos, demonstrando estar despreocupada. Ao chegar em casa, encontra flores na porta. Gisele não sabia o autor da gentileza, mas mesmo assim fica feliz. Hilarion havia deixado para ela e logo aparece, fazendo-lhe uma declaração de amor. Ele é apaixonado por Gisele. Aparece vestido de camponês, calçando uma bota de borracha com passos firmes e pesados, deixa evidente que é um trabalhador do campo.

A mãe de Gisele entra e tenta convencê-la de que ele é um bom rapaz, e que seria o homem ideal para se casar. Sem muito domínio sobre a filha, ela não obteve êxito no conselho dado. Gisele não lhe deu ouvidos; a mãe insiste em mostrar que Hilarion é o homem perfeito, mas ela, mesmo assim, não lhe dá atenção. Ele fica desolado por não ser correspondido e vai embora. Em seguida, Gisele e sua mãe entram na casa.

A cena representa a insistência da família para um casamento arranjado que, por sinal, nunca seria correspondido. Também mostra que a filha não aceita imposições e insiste, dando maior importância para seus sentimentos, deixando que seu coração decida o que é melhor para ela, negando as tradições de família.

Os dois narradores, nesse momento, avisam ao público que Gisele é apaixonada por um nobre chamado Albrecht. Revela-se, então, o motivo pelo qual ela não deu ouvidos à mãe, demonstrando sua vontade própria, evidenciada na cena anterior.

Gisele é avisada, também, que Albrecht se faz passar por um camponês para conquistá-la; ela, porém, não acredita que ele esteja disfarçando a sua verdadeira classe social. Na realidade, ele faz parte da corte, é um nobre. É, também, um mentiroso, porque esconde seu compromisso de noivado com Bathilde e que sua família o quer casar com uma mulher nobre.

Mais uma vez a tradição da aristocracia é revelada neste balé, demonstrando a imposição da família para com as decisões de seus filhos e a preocupação com a hierarquização e a continuidade dos interesses sociais da nobreza. Todavia, mesmo assim ele pede Gisele em namoro e ela aceita.

O figurino de Albrecht é de um camponês disfarçado escondendo a sua realidade, ressaltando ainda mais que a diferença social seria um impedimento no seu interesse pela camponesa.

Os narradores avisavam e anunciavam, para o público a mentira na própria cena. Conclui que a cena deixou clara a fraqueza da personalidade masculina em não assumir o amor por Gisele, pois sofreria preconceito social, neste caso o papel do homem demonstrou insegurança e imaturidade para assumir seus atos.

Na cena seguinte, Albrecht deixa uma flor no banco da frente da casa de Gisele. Bate na porta para chamá-la. Ela sai e ele se declara apaixonado. No momento da aproximação, acontece uma mágica empatia entre os dois. Em seguida, Gisele se dirige ao banquinho e, com a flor na mão, inicia a brincadeira do “bem-me-quer/mal-me-quer”. Trata-se de uma brincadeira de adivinhação conhecida das crianças, cujo objetivo é o de saber se a amada ficará ou não com o seu amado. Gisele, então,

passa a desmanchar as pétalas, uma a uma. O resultado final é o “mal-me-quer”. Ela fica decepcionada e, nessa hora, Albrecht a convence de que o resultado será outro. Enganando-a, ele a faz acreditar que a ama e que devem ficar juntos.

Nesse momento, um dos narradores interfere na cena, dizendo que Hilarion tentou avisar Gisele da farsa de seu amado, mas ela não lhe deu ouvidos.

Em seguida, os personagens retomam a coreografia, mostrando a tentativa de Hilarion em desvendar a mentira contada por Albrecht. Gisele acaba acreditando na farsa.

Para deixar a cena mais emocionante, o narrador fez um suspense e ressaltou a tentativa do camponês Hilarion em, mais uma vez, levar adiante a verdade e não a mentira. Em seguida, é chegada a hora da cena do aparecimento da noiva Bathilde, na vila. Albrecht se desespera. Agora não sabe o que fazer e, nessa hora, entra a mãe de Gisele, sem imaginar o que está acontecendo. Sua filha lhe informa sobre a situação.

Albrecht finge não conhecer Gisele, mostrando para Bathilde que é ela seu grande amor, e fazendo-a acreditar que tudo aquilo que está acontecendo é uma mentira. Eles saem de mãos dadas.

Gisele morre, em um acesso de loucura. Hilarion e a mãe ficam sem ação, choram, mas não podem fazer nada, e assim acaba o primeiro ato.

Observamos ao final do primeiro ato que havíamos alcançado a curiosidade e o interesse do público infantil que se manteve atento interagindo com os alunos professores da Faculdade de Artes do Paraná, naquele momento em cena.

4.2.2 Segundo Ato

Os narradores, carregando uma vela na mão, chamam a atenção dos espectadores. Entram em cena com passos leves e sem fazer barulho, pois já é madrugada. Vestem pijamas e calçam pantufas. Nessa hora inicia o segundo ato, com a explicação da lenda das Willis em forma de jogral, ao mesmo tempo em que os bailarinos cru-

zam o palco vestidos com um figurino todo branco e maquiagem maquiavélica. Todos aparecem muito pálidos e com olheiras, semelhantes aos espíritos. A movimentação é de uma coreografia circular, com a rainha das Willis, Myrtha, ao centro.

O trabalho coreográfico destacou a dança circular, pois queríamos destacar a atitude superior e o respeito das Willis para com a rainha, atitude próprio do ambiente hierárquico imperial.

As willis, como já mencionado, são moças que fazem o homem dançar até a morte, por terem morrido antes do seu casamento. Então, como vingança, o homem que aparecer na floresta é morto. Nessa cena, a vingança foi o foco principal dos narradores. É ressaltado que, quando um jovem aparece na floresta, esses espíritos o obrigam a dançar até a morte. Isso demonstra a raiva das willis e suas próprias frustrações. A coreografia não possui nenhum grau de dificuldade. Os narradores, acompanhando a movimentação, fizeram a interação da história, com bailarinos e personagens persuadindo a imaginação dos espectadores infantis.

A história segue, relacionando as narrativas com a coreografia. Hilarion visita seu túmulo e é morto. Sai de cena rapidamente. Não há destaque para esta cena, mostrando que ele, por sua bondade, morreu de amor.

Albrecht segue até a floresta e se depara com Gisele, que joga uma flor para lhe provar que não é uma ilusão o que ele está vendo. Ele, então, confirma que aquela imagem é, de fato, o espírito de Gisele, que surge diante de seus olhos. De repente, as Willis, juntamente com sua rainha, Myrtha, condenam Albrecht a dançar até morrer; ele, porém, tem a sorte de ser salvo pelo amor de Gisele, que o salva na hora da execução da sentença ordenada pela rainha.

Gisele protege seu amado com a cruz de seu túmulo, e dança com ele até o amanhecer. Assim, os narradores foram contando os acontecimentos, enquanto, no fundo do palco, acontecia toda a cena final. Gisele volta para seu túmulo, as Willis saem de cena e Albrecht vai embora com a flor na mão, salvo da maldição que assombra a floresta.

Os dois narradores se dirigem ao público, dizendo: “são e salvo, ele volta para o castelo com a flor que ganhou de Gisele”, ao mesmo tempo em que Albrecht vai saindo. Fecham-se as cortinas.

Após o espetáculo muitas das crianças do público correram até aos alunos professores que atuaram chamando-os pelos nomes de seus personagens. Faziam perguntas sobre diversas questões que lhes despertaram a curiosidade, abrindo uma conversa extra-palco que muito gratificou todos que participaram do projeto.

4.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS DO PROJETO GISELE PARA CRIANÇAS

Da minha experiência como arte-educadora, foi possível inferir que *Gisele para crianças* foi uma atividade bem sucedida e reconhecida na avaliação da *disciplina de repertório de dança clássica* da Faculdade de Artes do Paraná, tanto no âmbito da eficiência na construção de conhecimentos, quanto na realização da proposta interdisciplinar. Tornou possível desenvolver nos alunos a capacidade de refletir, de fruir o pensamento e tornar complexos os diferentes campos do saber no processo da investigação e criação.

O processo de encenação deste espetáculo foi desenvolvido e aprovado como uma experiência interdisciplinar. Desde a elaboração da proposta, da escolha do tema, do desenrolar das etapas e todos os procedimentos que envolveram a criação da experiência, foi possível vivenciar e detectar a importância de um estudo que vai além do que seria apenas uma remontagem clássica de uma coreografia.

Gisele para crianças tornou possível, em sala de aula, uma significativa comunicação com diferentes áreas de conhecimento, o que contribuiu para a discussão de várias questões atuais tais como: o preconceito e os conflitos entre as diferenças de classes sociais, as farsas da sociedade, a ingenuidade, a traição, a vingança, entre outros. Esta ação de arte-educação que constituiu o objeto de observação desta dissertação confirmou a viabilidade de se utilizar o balé de repertório como instrumento eficaz para a educação contemporânea.

Constatou-se, no balé de repertório, sua potencialidade para produzir recursos didáticos, deixando de ser apenas uma técnica reconhecida na dança para assu-

mir uma função importante, uma vez que acabou se afirmando como um instrumento interdisciplinar a serviço da educação.

A interdisciplinaridade assumida se tornou um diferencial. Portanto, foi uma experiência didática bem sucedida. Nela, as crianças puderam encontrar uma maneira lúdica para um aprendizado competente. Ao mesmo tempo, o espetáculo proporcionou às crianças, por meio das imagens promovidas pela dança, uma viagem ao imaginário do Romantismo de outros tempos, inacessíveis ao seu universo atual.

Quanto aos resultados alcançados com os alunos da graduação da FAP, hoje, através de uma observação assistemática desta experiência intuitiva passada pude observar que:

- Reconheceram na disciplina novas possibilidades para o aprendizado do balé de repertório.
- Contribuíram e otimizaram uma coreografia específica para o público infantil com o balé de repertório.
- Identificaram a importância da prática interdisciplinar na FAP.
- Aceitaram o desafio de encontrar novas possibilidades e caminhos para o balé de repertório apesar de considerarem uma dramaturgia complexa para a compreensão das crianças.
- Pesquisaram através de uma dinâmica em grupo quais os pontos marcantes da revelação da estética Romântica no projeto *Gisele para crianças*.
- Perceberam que o papel do dançarino ultrapassa o mero virtuosismo e pode alcançar ser tradutor e construtor de conhecimento.
- Despertaram para o exercício do senso crítico.

- Compreenderam que o figurino, a música, o adereço e a maquiagem são assim como movimento elementos constituídos do espetáculo da dança.
- Vivenciaram e discutiram todo o processo de montagem e constataram a importância do trabalho em equipe.

Através dos depoimentos⁴⁵ de cinco das alunas que participaram da experiência Gisele para crianças, recebidos este ano de 2008, pude perceber que estas alunas confirmam minhas observações trazidas nesta dissertação, através da observação assistemática, e estas alunas manifestaram interesse em contribuir com a pesquisa mandando suas observações de como este trabalho para elas na época contribuiu e ainda pode contribuir para seus objetivos profissionais:

Camila Choirilli Firmiano, professora da Faculdade de Artes do Paraná e Professora do ensino fundamental e médio da Escola Trilhas, Curitiba-PR.

“Muitas alunas da turma não se identificavam com o balé clássico e o trabalho despertou o interesse, prazer e empenho em fazê-lo. Além de unir a turma em um único trabalho, foram muitos encontros e conversas, um trabalho de construção coletiva. Foi uma maneira de aprender e memorizar a história e todos seus detalhes sem ter que ficar decorando. O processo contribuiu pra essa questão.

Trabalho com crianças com a dança criativa mas também trago o *ballet* clássico em momentos da aula, um dos recursos é contar a história e os alunos interpretarem, também discutimos sobre os acontecimentos da história. As alunas gostam muito e muitas vezes trazem para a outra aula uma situação do balé ou um personagem e relacionam com o que estamos fazendo naquela aula. Mostrar o vídeo também é muito rico. É um outro recurso. Possibilitou trazer o balé para meu conteúdo em sala de aula, trabalho com dança contemporânea para criança, porém, acho importante trazer elementos do balé, é um recurso”.

45 Recebidos por e-mail; em 09/04/, 10/04/ e 12/04/2008.

Alessandra Bitencourt, design gráfico:

“Fazer um balé de repertório como Gisele foi um desafio. Mas um desafio bom. Não sabíamos como começar a escrever um balé que tinha um tempo de duração relativamente grande para reproduzir em poucos minutos. A prof^a Cinthia, conseguiu uma proeza: unir uma turma completamente diversificada e fazer com que trabalhássemos juntos. E o melhor de tudo, foi que cada um pegou a parte que mais lhe agradava. Acho que o mais difícil era a adaptação da linguagem do balé para que as crianças entendessem e que também pudessem apreender a história. A linguagem deveria ter termos adequados para crianças. Isto é, gírias e palavrões não eram bem vindos nesse caso. Percebi isso quando comecei a dar aula para crianças em 2005. A maneira com que você expõe idéias para uma criança em formação é de uma responsabilidade enorme. Tanto é que não agüentei esse peso de responsabilidade e prefiro, até hoje, dar aula para adultos. Mesmo não atuando na área da dança, hoje faço mestrado em comunicação e linguagens e vejo como a maneira de passar o conhecimento, neste caso, para um público infantil, tratando de um balé de repertório, é de responsabilidade dos educadores”.

Maria Clara Bordini , Professora de dança contemporânea na *Andaluz Espaço Cultural*.

“Quanto ao trabalho de Gisele, para mim foi muito interessante por vários motivos. O primeiro é de você ter oferecido a possibilidade de análise, transformar uma linguagem em outra, reforçar a criatividade, o trabalho em equipe. Promover de fato um estudo crítico de um balé de repertório tão representativo para a História da Dança e para a História, transformá-lo em uma outra obra completamente diferente, porém bem mais acessível, acredito que não só para crianças, mas como também para o público leigo, significa que existe a possibilidade da formação de público de uma maneira divertida, leve e criativa. Outro fator muito importante, foi o fato de não ter existido a reprodução fiel da obra Gisele, com isso a sala pode se expressar melhor sobre a interação com uma obra de séculos atrás com a atualidade, podemos através da lógica da narrativa de Gisele criarmos a nossa própria lógica, pelo estímulo do pensamento, discussão de conceitos, técnicas, cenas, etc. Serviu para entender que o balé clássico pode e deve sair do tradicional repertório e se transportar para outros lugares,

assim forma-se fruidores de dança, interesse pela arte, e sem dúvidas é uma proposta educacional interessante, para que os alunos possam ver e porque não, fazer”.

India Mendes, professora de dança infantil na academia *Forma Esporte Clube*, na *Escola Engenho* e professora de balé clássico infantil na academia *Marcelo Amin* em Florianópolis - SC.

“O resultado do trabalho superou minhas expectativas, principalmente pela reação das crianças que assistiram, a qual confirmou o poder transformador da proposta. Referente a disciplina de repertório da dança clássica, na minha concepção ela foi ampliada com este trabalho, deixando de ser uma disciplina usada somente para se transmitir trechos dos *ballets* para os graduandos, e chegando até as crianças da comunidade por meio de um processo riquíssimo de releitura desenvolvido por esses graduandos. Foi uma oportunidade única de adquirir mais uma habilidade, a de interpretar a história de um *ballet* de repertório, e também uma grande oportunidade de falar algo significativo às crianças, e, quem sabe, até de mudar a vida das mesmas de alguma maneira”.

Ana Paula Formighieri, Graduada e Licenciada em Dança pela Faculdades de Artes do Paraná - FAP, Especialista em Corpo Contemporâneo pela FAP, Coordenadora de Artes do Núcleo de Educação de Cascavel - PR.

“Participar do trabalho Gisele para crianças foi extremamente gratificante e uma experiência ímpar em se tratando de clássico de repertório, pois utilizo desta idéia até hoje para trabalhar e mostrar os clássicos para meus alunos de artes da 5º a 8º séries do Ensino Fundamental da rede pública de ensino no Paraná. A partir dessa proposta percebi que é possível ensinar, apresentar e trabalhar com o repertório da dança clássica de uma forma contemporaneizada desmistificando assim algumas idéias de que o clássico é uma técnica ‘velha’ e ultrapassada e que só pode ser trabalhado em sua forma tradicional. Aprendi a valorizar ainda mais a pesquisa em dança clássica (clássico de repertório), pois só ela pode renovar e não deixar estagnar no tempo essa manifestação artística tão importante e bem estruturada do período romântico”.

A partir das minhas observações e dos depoimentos, me senti contemplada em relação aos objetivos iniciais do meu projeto *Gisele para crianças*. Considero que avançou os objetivos da *disciplina de repertório da dança clássica* e despertou o interesse dos alunos para as propostas da sala de aula.

Porém o próprio sucesso alcançado na experiência *Gisele para crianças*, apontou para novos desafios. Como professora da disciplina reconheci que para propor a novas propostas precisava me aprofundar mais sobre os conteúdos filosóficos e históricos do Romantismo, percebi a necessidade de introduzir na disciplina um estudo mais detalhado sobre o movimento romântico e suas conseqüências. Nesse sentido no ano de 2007 realizei com vinte alunos que cursavam o terceiro ano do curso de graduação em Dança na FAP, uma outra experiência, mas agora voltada a uma leitura socializada com os seguintes textos: *Visão Romântica e Origens do Romantismo* dos autores de Benedito Nunes, Álvaro Cardoso Gomes e Carlos Alberto Vechi respectivamente. Após a leitura foi realizada uma discussão com debate resultando algumas questões pertinentes daquele período.

Esta experiência de desenvolveu em três fases:

Na primeira fase foram realizadas quatro aulas somando um total de oito horas. As discussões nesta fase visavam contribuir para o conhecimento e o esclarecimento do movimento romântico significativo para o século XIX. A compreensão do movimento e o respectivo contexto de época possibilitaram aos alunos uma discussão traçando paralelos com a conjuntura atual. Assim alcançamos fazer as conexões necessárias com as questões enfrentadas hoje e refletir sobre prováveis relações consideradas similares com aquelas de outrora, relativas ao movimento romântico.

Na segunda fase os alunos assistiram a dois vídeos, a coreografia tradicional do balé clássico *Gisele* com a companhia Russa Kirov e a versão contemporânea do balé *Gisele* do coreógrafo Mats Ek. Este último teve como objetivo, comparar e verificar uma estética re-apropriada de um mesmo balé e fazer as relações necessárias com os nossos questionamentos atuais.

Alguns alunos assistiram pela primeira vez, o balé *Gisele* tradicional, portanto não conheciam nem o enredo, e nem a própria coreografia traduzida através da técnica da dança clássica.

Na terceira fase foi proposta a seguinte pergunta: Quando você assistiu o balé apresentado no vídeo, o que você apreendeu e pode detectar dos textos: Origens do romantismo e da Visão Romântica discutidos em sala de aula, e faça um paralelo ente o Romantismo e a dramaturgia do balé *Gisele*.

Os alunos detectaram o Romantismo a partir da experiência estética da apreciação da dramaturgia e do próprio espetáculo. Chegaram a fazer um paralelo entre o movimento romântico e a estética proposta no balé *Gisele*.

As características que muitos alunos puderam detectar deste importante balé, foi traduzida nas respostas da questão aplicada aos alunos na disciplina de *repertório de dança clássica*.

Após a apresentação do vídeo e das discussões, os alunos apontaram as seguintes observações:

- O primeiro ato apresenta um mundo real, caracterizado por um colorido que dá vida as cenas ressaltando a natureza. Um exemplo apontado para enfatizá-lo foi a cena do campo e também a festa da colheita. Em sua grande maioria os alunos perceberam a valorização da natureza como característica naquele balé.
- No segundo ato, por unanimidade, reconheceram que este ato ultrapassa a vida, valoriza o sobrenatural, é irreal, possui um clima fantasmagórico, e afirma o amor, a comoção, a sensibilidade, o espiritualismo e o amor inatingível.
- Outra característica marcante no balé romântico apresentada pelos alunos foi a questão do nacionalismo, observada na coreografia no ambiente da aldeia, no figurino e no cotidiano da vida camponesa.

- O figurino foi enfatizado por alguns alunos que perceberam a predominância do branco no segundo ato. A cor branca nos balés românticos é muito significativa da pureza e eles levantaram exemplos de como esta cor ainda é conservada atualmente: casamento, batizado e em certos rituais. Perceberam, portanto, um paralelo de significâncias trazidas pela cor branca no balé, cor que expressa perfeitamente o Romantismo com seus dualismos e paradoxos.
- As bailarinas nas pontas foi a grande referência levantada pelos alunos. As sapatilhas de pontas como adereços permitiam as bailarinas executar os seus movimentos produzindo uma sensação de flutuação. Assim o significado de uma fuga da realidade, proporcionava também uma idéia de leveza, de sublime, de sobrenatural, de fantástico que povoava no romântico das almas dos sofredores por amor.
- Viram na movimentação das bailarinas, movimentos suaves e expressivos, que remetem aos dualismos: morte e vida, realidade e fantasia, cidade e floresta, homem e mulher. Acharam que os movimentos eram muito mais expressivos do que virtuosos, ou seja, a emoção colocada à frente da razão. No Romantismo o que conta mais não é o virtuosismo, mas sim a expressão artística. Para eles a movimentação de Gisele mostra a questão da instabilidade psicológica existente no Romantismo, pois ora festejam seu estado de amor total, ora todas as Willis estão fracas sem vida por não terem este mesmo amor.
- Um importante aspecto apresentado foi a questão do sentimentalismo e da emoção que estão presentes durante todo o balé (amores não correspondidos, traições, paixões) e a ênfase pelo sentimento, a emoção, a fuga da realidade e o sobrenatural. O sentimento sobre a razão, o amor impossível e o amor pela morte, foram destacadas em todo o enredo, e apontando pelos alunos como características importantes do Romantismo, presente também naquele balé.
- Identificaram as questões de gênero e segundo eles a figura feminina prevaleceu sobre a masculina, sempre com a aparência frágil e pálida retratando uma mulher idealizada como um ser delicado. Sublinharam uma valorização

da mulher em relação ao homem, por exemplo, na paixão de Albrecht por Gisele.

- As respostas indicaram que os alunos detectaram uma hierarquia nas diferenças sociais entre camponeses e nobres.
- Compreenderam o sonho pelo inatingível na obra, os amantes dançam e tocam suas emoções individuais e solitárias rodeados pelo sofrimento por não poder ter o desejado. A morte foi apresentada como solução. Observaram que o enredo trata da morte por amor, revelação dos segredos (traição), cena da loucura (extremo de sentimento alegre e triste). Constataram que o Romantismo se deixa levar pela imaginação e pelo irracionalismo.

O objetivo desta outra experiência foi aprofundar os estudos iniciados com o próprio Gisele para crianças e testar a capacidade dos alunos da FAP em compreender e re-elaborar os conteúdos teóricos nos balés. Enfim ficou evidente que a esta experiência viabilizou a compreensão do balé Gisele como uma ação dramática e expressiva.

5 ASPECTOS CONCLUSIVOS

Ao finalizar esta dissertação constato que as inquietações que me levaram, desde o ano de 2000, a questionar os objetivos da disciplina *repertório da dança clássica* tinham fundamento.

Minhas tentativas como docente viabilizou novas propostas metodológicas que me levaram intuitivamente a realização do projeto Gisele para crianças que, por seus resultados positivos e incentivadores, se tornou o campo fértil para ousar novos objetivos e metodologias para a referida disciplina, ver em anexo o histórico da disciplina de repertório de dança clássica da Faculdade de Artes do Paraná.

Os alunos envolvidos na experiência *Gisele para crianças*, foram se envolvendo neste projeto e acrescentando com entusiasmo suas próprias perspectivas. Assim alcançaram uma visão ampliada de como utilizar atualmente o balé de repertório como instrumento didático sem os limites de sua forma clássica. Cada aluno fez sua pesquisa sobre suas identificações com a obra e isto contribuiu para uma visão coletiva aberta e não fechada numa única interpretação. Dessa maneira a encenação do espetáculo foi sendo construída com o objetivo de acentuar o seu processo de criação e não a estética e a mensagem do seu resultado segundo um libreto.

Isso foi fruto de discussões e definições. Primeiramente foi afastada a idéia de apresentá-lo “modernizado”, por exemplo, Gisele de celular.

Porém essa idéia foi descartada e a opção foi não abandonar o modelo tradicional e sim reforçar seus aspectos ideológicas para a identificação do contexto social e o ambiente romântico. Não se tratava de desfazer esse padrão, mas sim torná-lo referência e compreendê-lo criticamente enquanto época de uma conjuntura histórica.

Essa definição necessariamente levou-nos para a interdisciplinaridade.

O conhecimento da história passou a dialogar com nossas metas e nos trouxe a professora Suely Araújo, professora do curso de *Teatro* da Faculdade de Artes do Paraná. Essa etapa abriu novos horizontes e anseios de conexões com outros saberes e outros cursos da FAP e deixou claro para os estudantes que atualmente deve-

mos evitar as especializações e buscar a complexidade dos saberes que enriquecem o objeto do estudo originário.

O espetáculo foi coletivamente montado e apresentado à comunidade acadêmica da FAP como resultado final da disciplina, porém os estudantes ultrapassando os limites da avaliação e desejosos de apresentar a experiência para o público infantil que em última análise era o foco real do projeto, propuseram sua encenação para as crianças da Escola de Dança Teatro Guaira.

Esse foi na realidade o grande teste. O público infantil, não só respondeu com suas interações demonstrando que claramente perceberam os propósitos românticos apresentados na coreografia, como também faziam traduções para os conflitos do universo infantil contemporâneo nos diálogos que estabeleciam com os narradores e personagens representados pelos alunos professores da FAP.

Após esta experiência os estudantes da FAP em seus discursos declararam que perceberam ser possível à apropriação de um balé de repertório e transformá-lo num espetáculo didático com resultados significativos para o aprendizado interdisciplinar de crianças na fase de escolaridade. Assim eles obtiveram nesta disciplina uma visão transformadora e interessante no sentido educacional.

Para efeito de comprovação dos pressupostos desta pesquisa de mestrado, o projeto Gisele para crianças cumpriu seu papel.

Porém compreendo hoje que o Romantismo foi trabalhado como um modelo ideal.

Em paralelo aos modelos sempre persiste a transgressão, como aponta Muniz Sodré (2004, p.17): “fenômeno de desarmonia do gosto ou *disgusto*, como referem os italianos que atravessa as épocas a as diversas conformações culturais, suscitando um mesmo padrão de reações: riso, horror, espanto, repulsa”.

Neste sentido ao lado do idealismo romântico sobreviveu o grotesco como uma estética da sensibilidade espontânea de uma determinada forma de vida que, ainda segundo Muniz Sodré (2004, p.39) pode, “pelo ridículo ou pela estranheza fazer descer ao

chão tudo aquilo que a idéia eleva alto demais”. Segundo o mesmo autor (2004, p. 44), na realidade o “século XIX oferecia desde o início um terreno propício para o confronto de posições estéticas, cuja suas linhas básicas remontavam ao passado”.

Isto significa que ao apresentarmos um determinado modelo, no caso o romantismo, se faz necessário também apresentar as brechas, as entrelinhas e as oposições que, em última análise estarão germinando as rupturas que dão o movimento da história e os pressupostos de um novo modelo.

A experiência *Gisele para crianças* obteve resultados positivos, mas compreendo hoje que ela ainda pautou apenas no reconhecimento do modelo romântico sem, no entanto trazer como elemento importante da experiência as transgressões. Tenho convicção de que naquele momento eu não estava desperta para este aspecto de tal importância na formação de um pensamento mais crítico por parte dos participantes.

Neste sentido foram os estudos que realizei durante o curso de mestrado voltado para o pensamento pós-colonialista, e as novas teorias da antropologia e história cultural que me forneceram os instrumentos de um novo patamar para as minhas próximas experiências educacionais e perspectivas de um doutorado.

O movimento Pós-estruturalista não se restringiu em pensar o mundo com as bases dicotômicas do positivismo. Inaugurou uma nova perspectiva que, embora ainda atrelada à tradição clássica ocidental, propõe uma ruptura à sua dependência. Dentre os teóricos do Pós-estruturalismo destaco Jacques Derrida e seu princípio da “desconstrução”, pois encontro nele a potencialidade de avançar em minhas propostas e experiências futuras.

A desconstrução, tal qual proposta por Derrida, não significa abandono ou rompimento com o padrão de referência. Nem se propõe a constituir um sistema autônomo. Ao contrário reconhece a importância dos conceitos mesmo que já insustentáveis e aponta para um movimento de deslocamento da referência no sentido de criar afrouxamentos do sistema rígido. Isto significa criar um diálogo crítico que absorve o diferente, o distinto e o estranhamento. Esta postura do pesquisador conduz a possibilidade de um olhar mais ampliado para o fenômeno capaz de produzir novas conexões de conhecimento, pois abandona uma observação localizada e isolada do

fenômeno, o que justifica a importância da interdisciplinaridade dos saberes. O olhar desconstrucionista não aceita a homogeneização nem a hierarquização que privilegia as estéticas dominantes.

Considero que o meu desafio hoje, é justamente conseguir este olhar desconstrucionista para avançar na minha prática como educadora e pesquisadora.

A arte tem o poder de aproximar os mundos garantindo a construção do conhecimento através da pedagogia de uma estética da transformação.

Apesar de reafirmar princípios e convicções que moveram na experiência realizada em Gisele para crianças reconheço a necessidade de ampliar minhas perspectivas numa direção desconstrucionista que enfatize um pensamento mais crítico na formação contemporânea do educando. Meu desafio agora é outro é encontrar uma metodologia que de conta desta expectativa.

6 REFERÊNCIAS

ACHCAR, Dalal. **Balé uma arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1998.

ARCHER, Maria Isabel Battisti; ISRAEL, Lia Brigitte Kalnin. **Interdisciplinaridade: conhecimento construído**. Revista do IES (Instituto de Ensino Superior de Joinville) v. 01, nº 3, p. 28-31, jul/ago. 2004.

AGUERO, Carlos. A elaboração dos Figurino para dança. **Revista Você e a Dança**. Ano I, nº 5, jul/ago 1997.

ALDERSON, Evan. *Ballet as Ideology: Giselle, act 2* in DESMOND, Jane (ed) *Alening in Motion, New cultural*, Tradução de Rafael Lopes: duke, 1997.

ALENCAR, Jorge Luiz. **Do Cisne-Barbie ao Cisne Asmático: comicidade e subversão performativa de identidade em *Chué*-releitura cênica do balé *O lago dos Cisnes* feita pelo Grupo Dimenti**. 2007. Dissertação de mestrado - Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

ANDERSON, Jack. **Dança**. Tradução de Maria da Conceição Ribeiro da Costa, São Paulo: Verbo-Lisboa, 1978, Título original: Dance.

ARAGÃO, Vera. **Apostila do curso de organização e Método de ensino de Ballet.**, Rio de Janeiro, organizado pela Universidade Livre da Dança. 2007. Disponível em: <<http://www.unidanca.com.br>>. Acesso em: 10 maio. 2007.

AVOLIO, Jelissa Ciardi; SAURY, Mára Lucia. **Dicionário Michaelis: dicionário escola. Francês-português, Português-francês**, São Paulo: Melhoramentos, 2002.

BALANCHINE, George. **101 Stories of the Great Ballets**. United States of America, A Doubleday Dolphinbook, 1989.

BARRETO, Débora. **Dança... ensino, sentidos e possibilidades na escola**. São Paulo, autores associados, 2004.

BATINDER, Elizabeth. **O que é uma mulher? um debate**. A.L Thomas, Diderot, Madame D'Épinay; tradução de Maria Helena Franco Martins, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991, Título original: Qu'est-ce qu'une femme?

BENNET, Roy **Uma breve história da música**. Tradução de Maria Teresa Resende Cost, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BONAVENTURE, Jetté. **O que conta o conto?** São Paulo: Paulus, 1992.

BOTAFOGO, Ana; BRAGA, Suzana. **Na magia do palco**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BOURCIER, P. **História da dança no ocidente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

BUENO, Silveira, (Ed.). **Minidicionário da língua portuguesa**. edição revisada e atualizada, 1898-1989. São Paulo: FTD, 2000.

BURROWS, John; WIFFEN, Charles; AINSLEY, Robert. **Guia de música clássica**. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

BURKE, Peter. **O que é história Cultura?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CAMINADA, Eliana. **História da dança: evolução cultural**. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMINADA, Eliana; ARAGÃO, Vera. **Programa de *ballet*: uma proposição**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2006.

CAMPBELL, Colin. **A ética romântica e o espírito do consumidor Moderno**, tradução de Mauro Gama, Rio de Janeiro, Rocco, 2001, Título original: *The Romantic Ethic and the Spirit of Modern Consumerism*.

CANDÉ, de Roland. **História Universal da música**. Tradução de Eduardo Brandão, São Paulo, v. 2, Martins Fontes, 1994.

CANTON, Katia. **O conto de fadas: da tradição oral à dança contemporânea**, São Paulo: Ática, 1994.

CHAVES-JÚNIOR, Edgard de Brito Chaves. *Os Mais Famoso Ballets*. [S.l.]: Tecno-print, 1988.

DERRIDA, Jacques. **Gramatologia**. São Paulo, Perspectiva: Universidade de São Paulo, 1973.

ESTÉS, Pinkola Clarissa. **Contos dos irmãos Grimm**. Tradução de Lia Wyle, Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FALBEL, Nachman. Fundamentos Históricos do Romantismo. In: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FISCHER, Ernest. **A necessidade da arte**. Tradução de Leandro Konder. Rio de Janeiro: Zahar, 1979. Título original: Von der Notwendigkeit der Kunst.

FUX, Robert. **Dicionário enciclopédico da música e músicos**. São Paulo, Gráfica São José, 1957.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. Prefácio de Maurice Bèjart. Tradução de Antonio Guimarães Filho e Glória Mariani, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980. Título original: Dancer sa vie.

GREBLER, Maria Albertina Silva. **Coreografias de Pina Baush e Maguy Marin: a teatralidade como fundamento de uma dança contemporânea**. 2005. Tese de Doutorado- Escola de Teatro, Universidade Federal da Bahia, Salvador.

GOMES, Álvaro Cardoso; VECHI, Carlos Alberto. **A estética romântica**. Tradução de Maria Antonia Simões Nunes, São Paulo: Atlas S.A, 1992.

GROUT, J. Donald; PALESCA, V. Claude. **História da música Ocidental**. ed. 2ª ed. Tradução de Ana Luísa Faria. Lisboa: Gradiva, 2001.

GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

HANNA, Judith Lynne. **A linguagem da dança. 2001**: Disponível em : <<http://www.rio.rj.gov.br/centrocoreograficodorio/ensaio002.html>>. Acesso em: 28 ago. 2007.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança Cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves, São Paulo: Loyola, 1992.

ISAACS, Alan; MARTIN, Elizabeth. **Dicionário de Música Zahar**. Tradução de Álvaro Cabral. Ed. zahar.

JOHNSON, Christopher. **Derrida, A cena da escritura**. São Paulo:, UNESP, 2001.

LE GOFF, Jacques; NORA Pierre; MESQUITA Henrique. **História: Novas abordagens**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MALANGA, Eliana Branco. **Comunicação e balé**. São Paulo: Edima, 1985.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA; Maria Terezi-
nha Telles. **Didática do ensino arte: A língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte**. São Paulo: FTD, 1998.

MICHAUT, P. **História do Ballet**. São Paulo: Presses Universitaires de France.

MIRANDA, Andrea Cristina Lisboa. **A mulher artista na idade média: considerações e revelações acerca do seu lugar na história da arte**. Revista científica Faculdade de Artes do Paraná, v.1, p.29-49, jan/dez, 2006.

MORIN, Edgar. **A inteligência da complexidade**. São Paulo: Peirópolis, 2000.

_____. **A cabeça bem feita: repensar a forma, reformar o pensamento**. Bertrand Brasil: 2004.

MURARO, Rose Marie. **A mulher no terceiro milênio: uma história da mulher através dos tempos e suas perspectivas para o futuro**. 4ª edição, Rio de Janeiro: Record: Rosa dos tempos, 1995.

_____. **A espécie Humana: de onde viemos?** São Paulo: Moderna, 2006. 136 p.

NOVAES, Adauto.(org) **O Olhar**. São Paulo: Companhia das letras, 1988.

NUNES, Benedito. A Visão Romântica. In: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

PAVLOVA, Anna. **Novo dicionário de ballet**. Rio de Janeiro: Nórdica, 2000.

PAREYSON, Luigi. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEREIRA, Roberto. Gisele: **O vôo traduzido: (da lenda ao balé)**. Rio de Janeiro, ed. UniverCidade, 2003.

ROSAY, Madeleine. (Ed.). **Dicionário de ballet**. 4 ed. Rio de Janeiro: Nórdica, 1980.

RADINO, Glória. **Contos de fadas e realidade psíquica**: A importância da fantasia no desenvolvimento. São Paulo, casa do psicólogo, 2003.

READ, Herbert. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1982.

ROBATTO, Lia. **Dança em processo, a linguagem do indivisível**, Salvador: Centro editorial e didático da UFBA, 1994.

ROSENFELD, Anatol. Um encerramento. In: GUINSBURG, J. **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

SADIE, Stanley; LATHAN Alisson. **Dicionário Grove de música**. ed. concisa. Tradução de Eduardo Francisco Alves, Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

SANTAELLA, Lucia. **A teoria geral dos signos**: Como as linguagens significam as coisas. São Paulo: Pioneira, 2000.

SILVA, Eliana Rodrigues. **Dança e pós modernidade**. Salvador: ED UFBA, 2005.

SILVA, Marilise Silveira; SOUZA, Roselete Fagundes Aviz. **Presença e presente da voz**: Era uma vez... Revista do IES (Instituto de Ensino Superior de Joinville) v.2 nº 5, p.33-39, set/out. 2005.

SODRÉ, Muniz; PAIVA, Raquel. **O Império do grotesco**. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

WARNER, Marina. **Da fera à loira**: Sobre contos de fadas e seus narradores. Tradução de Thelma Médici Nóbrega, São Paulo: Companhia das letras, 1999. Título original: From the beast to the blonde.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Título original : Culture.

WOSNIAK, Cristiane do Rocio. **Dança, cine dança, vídeo dança, ciber dança**: dança tecnologia e comunicação. Curitiba: UTP , 2006.

ANEXOS

Os Anexos dessa dissertação:

- ANEXO A – Ementa e conteúdo programático da disciplina de repertório de dança Clássica do ano de 1992.
- ANEXO B – Ementa, conteúdo programático, metodologia, avaliação e bibliografia da disciplina de repertório de dança Clássica do ano de 1996.
- ANEXO C – Ementa, objetivos gerais, conteúdo programático, metodologia, atividades discentes, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina de repertório de dança Clássica do ano de 2003.
- ANEXO D – Ementa, objetivos gerais, conteúdo programático, metodologia, atividades discentes, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina de repertório de dança Clássica do ano de 2005.
- ANEXO E – Ementa, objetivos gerais, conteúdo programático, metodologia, atividades discentes, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina de repertório de dança Clássica do ano de 2007.
- ANEXO F – Ementa, objetivos gerais, conteúdo programático, metodologia, atividades discentes, avaliação e bibliografia básica e complementar da disciplina de repertório de dança Clássica do ano de 2008.
- ANEXO G – Reformulação curricular do Curso de Dança, Licenciatura. Ementa e bibliografia da disciplina de repertório de dança clássica do ano de 2004.

**ANEXO A – EMENTA E CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DA DISCIPLINA DE
REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 1992.**

ANEXO B – EMENTA, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, METODOLOGIA, AVALIAÇÃO E BIBLIOGRAFIA DA DISCIPLINA DE REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 1996.

ANEXO C – EMENTA, OBJETIVOS GERAIS, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, METODOLOGIA, ATIVIDADES DISCENTES, AVALIAÇÃO E BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA DE REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 2003.

ANEXO D – EMENTA, OBJETIVOS GERAIS, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, METODOLOGIA, ATIVIDADES DISCENTES, AVALIAÇÃO E BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA DE REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 2005.

ANEXO E – EMENTA, OBJETIVOS GERAIS, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, METODOLOGIA, ATIVIDADES DISCENTES, AVALIAÇÃO E BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA DE REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 2007.

ANEXO F – EMENTA, OBJETIVOS GERAIS, CONTEÚDO PROGRAMÁTICO, METODOLOGIA, ATIVIDADES DISCENTES, AVALIAÇÃO E BIBLIOGRAFIA BÁSICA E COMPLEMENTAR DA DISCIPLINA DE REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 2008.

ANEXO G – REFORMULAÇÃO CURRICULAR DO CURSO DE DANÇA, LICENCIATURA. EMENTA E BIBLIOGRAFIA DA DISCIPLINA DE REPERTÓRIO DE DANÇA CLÁSSICA DO ANO DE 2004.

