



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

RAPHAEL EDSON DUTRA

DANÇA E PSICANÁLISE:
UM ESTUDO SOBRE A CRIATIVIDADE EM PROFESSORES DE
BALLET CLÁSSICO

Londrina
2019

RAPHAEL EDSON DUTRA

DANÇA E PSICANÁLISE:
UM ESTUDO SOBRE A CRIATIVIDADE EM PROFESSORES DE
BALLET CLÁSSICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, Linha de Avaliação Psicológica e Processos Clínicos.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maíra Bonafé Sei.

Londrina
2019

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Dutra, Raphael Edson.

Dança e Psicanálise: Um estudo sobre a criatividade em professores de ballet clássico / Raphael Edson Dutra. - Londrina, 2019.
142 f.

Orientador: Maíra Bonafé Sei.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2019.

Inclui bibliografia.

1. Psicanálise - Tese. 2. Criatividade - Tese. 3. Ballet Clássico - Tese. 4. Professor - Tese. I. Sei, Maíra Bonafé. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

RAPHAEL EDSON DUTRA

DANÇA E PSICANÁLISE:
UM ESTUDO SOBRE A CRIATIVIDADE EM PROFESSORES DE BALLET
CLÁSSICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL) em nível de Mestrado, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha Avaliação Psicológica e Processos clínicos.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maíra Bonafé Sei
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis
Universidade Estadual de Londrina - UEL

Prof^a. Dr^a. Elisa Corbett
Pontifícia Universidade Católica de Campinas -
PUC

Londrina, 03 de Julho de 2019.

Dedico

Para todos e todas que na dança encontram um vocabulário genuíno da expressão do corpo e dos representantes do inconsciente. Aos dançantes que fazem dessa arte um modo de comunicação, de sentir e amar. Em particular, a todas (os) professoras e professores de dança, principalmente os de ballet clássico, que devotam seu ofício à transmissão não somente de uma arte e disciplina, mas também para a realização de sonhos, na promoção de bem estar e desenvolvimento de melhores cidadãos. Em especial, dedico aos participantes da pesquisa que de bom grado compartilharam suas vivências com a dança e auxiliaram na composição deste estudo, vocês foram as minhas e meus *partners* nesse *Grand Pás de Deux*. Para todas e todos aqueles cujos corpos são irradiados e gritam por movimento, pois assim como eu, a fala e o andar não lhes é suficiente, é preciso ter asas para voar, dançar.

AGRADECIMENTOS

Caro leitor, penso que ser grato é lembrar-se das ligações afetivas que a experiência nos proporcionou, em outras palavras, é recordar-se das experiências do *self* em um ambiente facilitador do processo criativo. Alerto que não me contive em minhas palavras para expressar minhas gratulações. Assim, peço para àqueles (a) que desejam aventurar-se em meus agradecimentos que estejam conscientes que aqui, mais do que minha gratidão, está contido, implicitamente, neste escrito uma parte de minha história como discente da 1º turma do Programa de mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina, pois a ela e seus representantes sou grato. Me justifico pelo extenso e vagaroso teor do texto de meus reconhecimentos, minha orientadora bem sabe sobre minha dificuldade em ser sucinto. Assim, meus agradecimentos:

À Alexandre, meu companheiro, por todo seu amor, carinho e incentivo, por ser um porto seguro e por apoiar-me e estar ao meu lado nos momentos felizes e nos de intensa angústia. Obrigado por sua gentileza e seus abraços acolhedores. Agradeço a sua temperança, seu bom humor único, sensatez e por ajudar-me a sustentar meu desejo.

À minha orientadora Prof^ª Dr^ª. Máira Bonafé Sei por sua dedicação e incentivo, por fazer-se presente em todo o caminho da elaboração deste estudo. Por instruir-me nos estudos da psicanálise winnicottiana e realizar, com tamanho sucesso, a função de orientadora suficientemente boa. Sou grato por sua admirável e inspiradora criatividade, pela competência profissional, pela abastada experiência clínica e em pesquisa, por seu conhecimento sensível e visão de mundo. Pela confiança e esclarecedoras orientações e por “gestar” e efetivamente produzir a “quatro mãos” este estudo. Por auxiliar-me a integrar duas áreas que me são tão prezadas, a Psicanálise e a Dança Clássica, por sua parceria e diálogos extra-laboratório.

Aos membros da banca qualificação e defesa Prof^ª. Dr^ª. Elisa Corbett e Prof^ª. Dr^ª. Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis por aceitar o convite e pelo manejo (*handling*) sensível, respeitoso e suficientemente bom da arguição, por seus enriquecedores apontamentos para o refinamento da investigação, pelo apreço na transmissão do conhecimento psicanalítico.

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia (PPGSI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), representado, atualmente, pela Prof^ª Dra. Sônia Mansano e Prof.^a Dra. Katya Luciane, pela seriedade do projeto, pela responsabilidade e dedicação de seu corpo docente ao compromisso social na produção de conhecimento científico (Pesquisa) e na formação de pesquisadores e docentes.

Aos professores do programa de mestrado em Psicologia da Universidade Estadual de Londrina (UEL), Departamento de Psicologia e Psicanálise e de Psicologia Social: Dr^ª. Maíra Bonafé Sei, Dr^ª. Maria Elizabeth Barreto Tavares dos Reis, Dr^ª. Sílvia Nogueira Cordeiro, Dr. Fabiano Koich, Dr^ª. Katya Luciane de Oliveira, Dr^ª. Patrícia Silva Lúcio, Dr. Alexandre Bonetti Lima, Dr^ª. Eneida Silveira Santiago, Dr. Marcos Alexandre Gomes Nalli, Dr. Paulo Roberto de Carvalho, Dr. Rafael Bianchi Silva, Dr^ª. Sonia Regina Vargas Mansano. Ao compartilhar seus conhecimentos e experiências investem na formação humana e profissional de seus alunos. Às Senhoras (es) mestras (es) e Doutoradas (es) minha admiração.

Aos membros do Laboratório de Pesquisa e Estudos em Psicanálise (LEPPSI) da Universidade Estadual de Londrina (UEL), em nossas reuniões, contribuíram significativamente para a reflexão, elaboração e delineamento deste estudo, preenchendo as lacunas metodológicas que no percurso foram se mostrando.

Especialmente aos participantes da pesquisa que compartilharam com suas significativas e subjetivas experiências com a dança, compondo o “enredo” do trabalho.

Espero que, de algum modo, o conhecimento aqui produzido possa auxiliá-los em sua prática docente na dança clássica.

Aos colegas da 1º turma de mestrado por compartilhar conquistas, angústias e anseios. Pelos incontáveis diálogos, cafés e conversas descontraídas que integraram, suavizaram e coloriram minha estadia em uma cidade que nada conhecia. Meus sinceros agradecimentos à: Tayna Ceccon, “Oi, comédia!”, por sua alegria contagiante, por sua amizade e ótica sensível e bem humorada da realidade; Thaís Distéfano, por sua sensibilidade roqueira, por sua amizade e parceria, obrigado por acolher-me em sua casa e presentear-me com um maravilhoso e inspirador recital particular de piano; Karina Stagliano, minha conterrânea, “ZL” paulistana, “alô Sapopemba!”, por seu bom humor e amizade, pelas contagiantes risadas e conversas enriquecedoras; Flávia Verceze, por sua delicada poesia, uma delas compõe a *epígrafe* deste trabalho; Gracielly Terziotti por ser a psicóloga mais High-Tech que conheci, por suas sutilezas, gentilezas e organização; Evilin Dutra, por sua moderação mesmo em momentos intensos; Maria Giulia, vulgo Maju, parece que, enquanto escrevo, te escuto falando “Então, gato é assim...”, grato por sua radiante alegria; Rafaela Garcia por seus incentivos; Lucielly Conceição e seu “cabelo do poder” por ser representatividade na pós graduação; À Camila Araujo, Andréa Kioko e Amanda Gaion.

Aos amigos, em especial: À Desireé Caramori e Vivian Madeira por serem amigas-irmãs, no caso de vocês as expressões são sinônimos. Obrigado pelo carinho, cumplicidade, por dividir as angústias, pelos incontáveis abraços e por todos os “chacoalhões” que, por vezes, auxiliaram-me no reconhecimento dos elementos do princípio de realidade; À Nykolás B. e Izabela G. pela amizade, diálogos acolhedores, pelo encorajamento, por todos os deliciosos jantares e carinhosa companhia; À Nísseia por seus encorajamentos, alegria e risada contagiante, por sua afetuosidade mesmo a 3.037km de distância; À Flávia Almeida por acompanhar-me no percurso, por todos os diálogos descontraídos e por todas as xícaras de

café; À Lidiane Lopes e Cátia Nojekoski pelos quase 15 anos de amizade; Sou grato por ter amigos presentes que efetivamente se preocuparam com cada etapa que vivi nesta rota Maringá X Londrina, como também se interessaram e valorizaram cada aspecto da investigação. Resumidamente, amo vocês.

À Kelly e a família Puertas por todos os incontáveis diálogos, amizade, acolhimento e acaento. Pela seriedade, amor e zelo por sua atuação profissional e por acompanhar-me no percurso e incentivar-me nos caminhos da pesquisa. À Beatriz por ser minha irmã caçula e descobrir a paixão pela dança clássica, por sua dedicação inspiradora.

À minha analista Denise por todo seu profissionalismo e manejo sensível com as formações do meu inconsciente.

Aos familiares, em especial aos incentivos de Clau Barrios e Gabriel Dutra.

Às amigas do ballet, às bailarínsticas, Alessandra Fernandes, Andrea Fahur, Mariana e Thatiele, Gleissy, Beatriz e Rúbia por dividir o amor pela dança e por compartilhar os melhores momentos nos bastidores dos palcos.

Dançar a falta

[...]

Tira a raiva do buraco

Pari essa sua dor

Vira contra-dor do corpo

Vive-dor da alma

Dança sua história

Para historiá a vida

(Flávia Verceze, 2018, p.97)

Sapatilhas de ponta

[...]

Voa bailarina [o]...

Entre becos e butecos.

Põe nos teus passos, toda poesia.

De um grand jeté.

Faz da sua arte,

Uma suave prece.

Abre sua alma,

Entre o céu e o chão.

Rodopia depressa,

O fogo dessa paixão.

Faz pulsar corações,

No aplauso das multidões

(Leonardo Pereira, 2011)

DUTRA, Raphael Edson. **Dança e psicanálise**: um estudo sobre criatividade em professores de ballet clássico. 2019. 142 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

RESUMO

O presente trabalho trata-se de uma investigação sobre a criação em professores de ballet clássico com experiência como bailarinos profissionais no município de Maringá (PR) e região. O estudo justifica-se por partir da hipótese de haver sofrimento psíquico no aprendizado e na atuação profissional dos professores. Portanto, apresenta-se como um estudo de natureza preventiva psicológica laboral. Configurada como uma pesquisa qualitativa em psicanálise, visa compreender se a criação no ballet clássico pode estar associada a uma livre expressão do professor ou calcada em processos de submissão, haja vista a rigidez técnica presente nesta linguagem artística. Para a coleta de dados, optou-se por utilizar a entrevista semidirigida, na qual se há certa liberdade de condução para aprofundamentos que possam se apresentar. Em nossa investigação, o instrumento foi composto de três questões disparadoras que versavam sobre a história pessoal do indivíduo com a dança e a perspectiva pessoal sobre o processo de criação. Em cada entrevista, via-se a necessidade de se aprofundar em assuntos específicos, os quais se relacionavam com o objetivo do estudo. Após a transcrição dos áudios, o material foi submetido a uma leitura flutuante, no qual o pesquisador deixou-se influenciar pelo conteúdo presente nos relatos, criando registros temáticos e posteriormente categorias a partir do próprio material. No processo de tratamento dos dados, foram elaboradas categorias *a posteriori*, submetendo o material à análise de conteúdo temática, como proposta por Bardin (1977). Nos resultados da primeira parte da investigação, foram encontradas trinta e cinco temáticas, sintetizadas em sete categorias analíticas, as quais versam sobre a experiência dos participantes em relação à criação, seja nos espaços em que estavam inseridos e em sua percepção subjetiva. Nota-se, que na ausência de um espaço que promova os processos criativos no ballet clássico e que permita o experienciar saudável das produções de sentido à vida, instala-se um curso de adoecimento psíquico, caso a demanda solicitada às professoras (es) seja de uma posição de submissão. Conclui-se que o processo de criação no ballet clássico não se encontraria em submissão extrema com a técnica clássica, mas sim poderia submeter-se à rigidez do ambiente não facilitador e aos limites e capacidade do *self*, das próprias professoras e professores, em brincar e experienciar o potencial criativo no espaço potencial (terceira área de vida).

Palavras-chave: Psicanálise. Criatividade. Ballet Clássico. Dança. Professor.

DUTRA, Raphael Edson. **Dance and psychoanalysis: a study on creativity in classical ballet teachers.** 142 p. Dissertation (Master's Degree in Psychology) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2019.

ABSTRACT

The present work is an investigation about the creation in classical ballet teachers with experience as professional dancers in Maringá (PR) and region. The study is justified by the assumption that there is psychological distress in the learning and professional performance of teachers. Therefore, it is presented as a study of psychological preventive nature at work. Configured as a qualitative research in psychoanalysis, it aims to understand if the creation in the classical ballet can be associated with a free expression of the teacher or based on submission processes, considering the technical rigidity present in this artistic language. For data collection, it was decided to use the semi-directed interview, in which there is some freedom of conduction for further studies that may be presented. In our investigation, the instrument was composed of three triggering questions that dealt with the individual's personal history with the dance and the personal perspective on the process of creation. In each interview, there was a need to delve into specific subjects, which were related to the purpose of the study. After transcription of the audios, the material was subjected to a floating reading, in which the researcher was influenced by the content present in the reports, creating thematic records and later categories from the material itself. In the process of data processing, categories were elaborated a posteriori, submitting the material to thematic content analysis, as proposed by Bardin (1977). In the results of the first part of the investigation, thirty-five themes were found, synthesized in seven analytical categories, which deal with the participants' experience in relation to creation, either in the spaces in which they were inserted and in their subjective perception. It should be noted that in the absence of a space that promotes creative processes in the classical ballet and allows the healthy experience of meaning productions to life, a course of psychic illness is installed, if the demand requested from the teachers (s) is of a submission position. It is concluded that the process of creation in the classical ballet would not be in extreme submission with the classical technique, but could submit to the rigidity of the non-facilitating environment and the limits and capacity of the self, the teachers themselves, to play and experiencing creative potential in potential space (third area of life).

Keywords: Psychoanalysis. Creativity. Classic ballet. Dance. Teacher.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização da amostra (Idade / Gênero / Formação).....	60
---	----

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Processo de Categorização dos dados	62
Quadro 2 – Descrição das Categorias de análise	64

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
2	DESENVOLVIMENTO.	21
2.1	BREVE HISTÓRIA DA DANÇA E DO BALLET CLÁSSICO	21
2.1.1	Da Natureza às Cortes: A dança e o ballet Clássico.....	22
2.1.2	O Ballet Clássico: Formação de Bailarinos e Professores de Dança	26
2.2	CRIATIVIDADE EN POINTE: CONCEITO E REFLEXÕES PSICANALÍTICAS.....	29
2.2.1	Psicanálise, Arte e Processos de Criação: Winnicott e o Potencial Criativo.	29
2.2.2	Winnicott e a arte: Em busca de um conceito	39
2.2.3	Arte e Criação: O “Ser” Criativo Ou Criar para “Ser”	46
2.2.4	Psicanálise Implicada e Arte	50
3	MÉTODO	52
3.1	PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS	55
3.2	PARTICIPANTES: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	55
3.3	PROCEDIMENTO DE AMOSTRAGEM E ANÁLISE DE DADOS	56
3.4	INSTRUMENTOS.	57
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO	60
4.1	PERFIL DOS PARTICIPANTES	60
4.2	FECHAMENTO DA AMOSTRA	61
4.3	CATEGORIAS: O GRAND DEFILE.....	62
4.3.1	I Ato - Liberdade de Expressão: Espaços e os Degraus a se Subir para Criar	65
4.3.1.1	Degrau I – Primeiro se <i>aprende</i> o <i>plié</i> (aluno de ballet clássico).....	67
4.3.1.2	Degrau II – Segundo, <i>adaptação</i> à companhia - (bailarino profissional)	73
4.3.1.3	Degrau III – Terceiro, o caminho à sala de aula - (professores de ballet).....	80
4.3.1.4	Release Liberdade e Espaços criativos: Comentários autorais	89
4.3.2	II Ato - De Loopings Emocionais ao Sentimento de Estupro: A Submissão do <i>self</i> no ballet Clássico	90
4.3.3	III Ato - Criar “ <i>É transcender, Viajar, Porque é uma Viagem</i> ”	104

5	CONSIDERAÇÕES FINAIS: CODA FINAL E O FECHAR DAS CORTINAS.....	124
	REFERÊNCIAS	129
	APÊNDICES	135
	Apêndice A - Roteiro de Entrevista.....	136
	ANEXOS	137
	Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.....	138
	Anexo B - Parecer do Conselho de Ética (UEL).....	140

1 INTRODUÇÃO

“I once said: I’m not interested in how people move but what moves them” (Pina Bausch).

O que move as pessoas? Esse era um dos questionamentos de Pina Bausch, coreógrafa alemã e precursora da dança contemporânea. Desde o surgimento do que conhecemos nos dias de hoje como humanidade, dançamos. Nos cursos iniciais do desenvolvimento da civilização, as pessoas se moviam para agradecer a natureza por suas bênçãos e pediam aos deuses suas proteções. Com o auxílio dos gestos, se comunicavam e se relacionavam com suas necessidades internas e com a realidade que os cercava, com isso criavam. Assim, a dança passou a ter um lugar significativo nas organizações sociais humanas, estendendo-se às grandes cortes e aos palcos da renascença.

Antecessor à dança contemporânea de Pina Bausch, como citado inicialmente, o ballet situou-se em um espaço privilegiado nas grandes cortes europeias, sendo considerada uma dança elitista que agradava os nobres do antigo império. Das cortes para os palcos, o ballet torna-se clássico e assumiu a característica de entreter os reis e o público, como também de fornecer uma estratégia política para o alívio de confrontos entre reinos em guerra. Contando histórias de heróis, deuses, reis, de amores impossíveis, de transformações mágicas de bailarinas em cisnes ou em espíritos andarilhos, o ballet clássico foi ensinado e valorizado pela comunidade como arte inspiradora, ultrapassando o século de seu surgimento e sendo mantido até os dias atuais.

Em sua gênese, as criações na arte do ballet clássico ficavam a encargo de grandes mestres de dança, como Pierre Beauchamp, Marius Petipa, Julius Reisinger, Jules Perrot e Jean Coralli, dentre outros coreógrafos importantes que marcaram e desenvolveram a técnica e a história do ballet clássico. Com movimentos pensados e sistematizados de forma a manter a clareza, simetria corporal e beleza, aos moldes europeus, a composição da técnica e da

coreografia do ballet clássico obedeceu ao vocabulário rígido e extenso de exercícios, de movimentos de ligação e de desenhos coreográficos, organizados para manter a estética e delimitar a linguagem específica da dança clássica.

Atualmente, o ballet clássico é uma arte centenária transmitida em escolas e academias de dança em nível profissional e amador. Diferentemente do período clássico, a produção e criação do ballet são de responsabilidade tanto de profissionais de grandes companhias de dança, como a Royal ballet, ballet Bolshoi Russo, American ballet, Paris Opera ballet, Joffrey Academy, mas também de professores de academias de dança que ministram o curso de ballet clássico. Sendo assim, na atualidade, nos questionamos, é possível criar no ballet clássico mesmo com regras tão enrijecidas? Teria o professor de ballet uma liberdade criativa capaz de atualizar e produzir uma obra nova, utilizando-se de uma técnica centenária? Ou se submeteria à rigidez técnica presente nesta linguagem?

Para compreender a criação atual em torno do ballet clássico é que a presente pesquisa objetiva refletir a partir, especificamente, do referencial winnicottiano e de apontamentos de autores da psicanálise como Freud, sobre o processo de criação em dança na perspectiva de professores de ballet clássico, compreendendo se este processo se encontra calcado em uma livre expressão ou se estaria assentado em uma posição de submissão. Caso esteja ancorado em uma subordinação sem espaços e possibilidades para se criar, em tese, a experiência com o ballet clássico pode ser promotora de um adoecimento emocional, ao invés de produzir sentidos para a vida. Para tanto, a eleição de nossos participantes se ateve para a experiência prévia em contextos profissionais de dança clássica, pois acreditávamos que a liberdade criativa poderia expressar-se de modo dispare em cada espaço de atuação. Em relação à escolha de professores de dança de academias, levamos em consideração que estes profissionais são incumbidos das criações (aula e coreografia) de forma indiferente, enquanto na realidade de companhia profissional tais funções podem ser separadas.

Em seu contexto geral, a pesquisa justifica-se pela necessidade de uma investigação no campo da prevenção psicológica ao sofrimento laboral de professores de dança. Neste sentido, o estudo torna-se relevante por lançar luz sobre o adoecimento/sofrimento humano que possivelmente pode estar atrelado às experiências do *self* ao ambiente não facilitador do ballet clássico. Em sua face acadêmica, a pesquisa versa fomentar um diálogo investigativo entre os saberes, pois como nos afirmou Trevisan *et al* (2017) na interface dança e psicologia há uma escassez de produções que contribuem para a construção de conhecimento psicológico sobre a temática e que se preocupam com o estado subjetivo de bailarinos e bailarinas. Ainda neste campo, notamos que as investigações que se atem ao estudo da dança são produzidas pelas áreas da saúde, em sua maioria pela educação física e pelas artes cênicas, destacamos os trabalhos de Gontijo, Candotti, Feijó, Ribeiro, e Loss, (2017), Zuccolotto, Bellini, Rech, Sonda, e Melo (2016) e Biancalana (2016). Com isso, a presente pesquisa contribui para o olhar do psicólogo (a) frente às demandas que podem emergir de profissionais em dança, desenvolvendo uma perspectiva “psi” dentro da área temática.

Socialmente, o estudo auxilia no processo de desmistificação de possíveis concepções de alguns artistas, mas também de membros da população em geral, quanto aos interesses das intervenções psicológicas e psicanalíticas entendidos, até então, como ciências de ordem normativa e imbuída de imagens turvas e estereotipadas. Neste caso, a investigação reverbera significativamente no contato “realista” de profissionais de dança e do público aos serviços de pesquisadores e profissionais da Psicologia e Psicanálise, os quais têm por enfoque proporcionar a qualidade de vida e alívio do sofrimento humano.

Profissionalmente, acreditamos que o estudo acerca dos processos (criativos e/ ou de submissão) implicados na dança pode subsidiar intervenções clínicas ao sofrimento que pode ser encontrado neste público, por exemplo, como nos mostrou o trabalho de Silva e Enumo (2017), que aponta que, para continuar se apresentando, as participantes da pesquisa

mantinham uma relação velada e pouco saudável com os aspectos da dor, por temer serem afastadas da dança. Neste sentido, enquanto profissionais, ao identificarmos clinicamente os efeitos da submissão laboral de artistas à prática que, em tese, deveria permitir a livre expressão criativa e facilitadora da construção de sentidos para as experiências do viver, poderíamos intervir em benefício do alívio do sofrimento de indivíduos inseridos no contexto artístico, quando a arte perde seus efeitos na produção de sentidos saudáveis.

O material teórico que precede a análise e interpretação dos dados coletados, organiza-se em dois capítulos que se subdividem em subtítulos. No primeiro capítulo, visamos percorrer, brevemente, a história do ballet clássico até a profissionalização dos bailarinos e bailarinas, iniciando pela passagem das danças naturais ao ballet de corte dos grandes salões da burguesia até os atuais critérios e formas de formação em ballet clássico. No segundo momento, apresentamos o conceito de criatividade e criação a partir da ótica winnicottiana e de autores das artes. Neste meio, incluímos um paralelo metafórico que enlaça o conceito de criatividade às referências do ballet e intitulamos o capítulo “criatividade *en pointe*”, ou seja, “criatividade nas pontas” para parafrasear o aspecto em evidência que se acentua quando uma bailarina sobe nas sapatilhas de ponta enquanto, da mesma forma, chamamos a atenção do leitor para a noção de criatividade para a teoria de Winnicott e para Fayga Ostrower.

Semelhante a escolha da titulação dos capítulos, na apresentação das categorias, recorreremos a outra analogia com a nomenclatura do ballet clássico para discutir e interpretar os dados a partir da teoria de Winnicott. Nesta seção, discorreremos sobre os achados como se estivéssemos descrevendo um espetáculo de ballet clássico de repertório que se inicia pela apresentação dos dados (*grand defile*) e se divide em três categorias (Atos/Cenas) e encerra-se com as considerações finais (Coda Final).

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 BREVE HISTÓRIA DA DANÇA E DO BALLET CLÁSSICO

Atribuída como uma das manifestações no humano na cultura, a arte se encontra em um espaço privilegiado no curso do desenvolvimento da humanidade. Por meio da comunicação artística, anseios, desejos, medos, pensamento, angústias, política, problemáticas sociais e de classes, e a própria marcação de *Cronos*, encontram local de representação criativa, seja no movimento dos corpos, nas telas, nos poemas, na literatura ou na escultura. São formas de comunicação que transcendem as gerações eternizando as eras, registrando a vida e a historicidade do vir a ser do humano em sua condição. Para Vasconcellos (2004), a arte é uma produção humana que, “por excelência, traduz uma das mais belas capacidades dos homens de brincar com os sentidos, de transfigurar o imutável, de *criar* o inesperado a partir do conhecido, o novo a partir do velho” (p. 01 grifo nosso). Desta forma, por meio das artes se pode estabelecer um espaço criativo para a emersão das facetas expressivas das paixões e inquietudes que levam os indivíduos a pensar sobre si e sobre suas realidades (Vasconcellos, 2004; Ellmerich, 1964).

Neste ínterim, a arte possui significado social, mas também individual, subjetivo, que está intrínseco à constituição da subjetividade humana. Segundo apontam Cavrell, D'Ajello, Lacerda e Biazotto (2015), a arte é sentida como pulsante ao ser, como uma *necessidade* para aqueles que dela se realizam. O fazer artístico traz consigo, assim, as reminiscências influências de experiências do artista absorvidas durante sua “vida, oriundas de diversos âmbitos sócio/culturais. Inúmeros fatores compõem uma personalidade artística, uma maneira de olhar e recortar a realidade e de atuar na vida e na arte, que de todo não se encontram separadas” (Cavrell et al., 2015, p. 02). Assim, os instrumentos artísticos tornam-se uma lente peculiar capaz de interpretar a realidade, identificar os fenômenos e lê-los de forma subjetiva,

significada e articulada aos sentidos que lhes são dados (Cavrell et al., 2015). Para tanto, a pluralidade de manifestações artísticas produzidas pela humanidade indica as várias possibilidades de encontrar, por meio desta atividade, uma significativa ligação com a criatividade e com temáticas provindas da realidade como economia, política, saúde, classes e minorias, seja por meio das artes plásticas e/ou artes visuais. Tomemos esta última, especificamente a dança clássica, como objeto de nosso interesse. Para tanto, recorreremos à historicidade de seu desenvolvimento com o intuito de compreender os aspectos elementares de sua condição como manifestação artística, produtora da cultura, mas também para elencar os aspectos psicológicos que a constitui, e posteriormente lê-la por meio do aporte psicanalítico, entendendo-a em suas imbricações na base conceitual postulada pelo psicanalista e pediatra D. W. Winnicott (1896-1971), especificamente com a tese sobre a criatividade (Winnicott, 1971).

2.1.1 Da Natureza às Cortes: A dança e o ballet Clássico

Conforme afirma Ossoona (1988), dos povos primitivos à atualidade, os seres humanos evoluíram, e juntamente com eles suas expressões, suas danças, como a própria ação de “mover-se e no desenho espacial. Esta forma vai revelando, através da história, a mutação social e cultural do homem com a paisagem, marco geográfico que lhe impõe distintos modos de vida” (p. 43). Faro (1986) distingue a evolução da dança em três tempos, acompanhando o curso do desenvolvimento da humanidade: a étnica, dançada aos espíritos pelos povos primitivos, a folclórica e a teatral.

Em termos de danças étnicas, sua principal característica aplica-se à proximidade não diferenciada com os fenômenos da religião, dos rituais espirituais, centrados nas figuras do sacerdote e dos xamãs, dos deuses e dos mitos. Segundo Faro (1986), pouco a pouco esta

modalidade dançada pelos povos vai cedendo espaço para outro tipo de dança que acompanha o surgimento de uma nova configuração social, surgindo as manifestações de origem popular. Conhecidas atualmente como danças folclóricas, este estilo de movimento era dançado não mais por eleitos sacerdotais, distanciando-se de sua característica ritualizada e religiosa.

Segundo Ossona (1988), nas danças folclóricas a condição de primazia dos povos era o regozijo e um modo de dançar próprio, que se diversificava mediante as condições de povoamento geográfico. A forma livre deste tipo de dança indicava um gênero relacionado com as formas que as pessoas comuns a praticavam, não profissionalmente. Ainda para Ossona (1988), o folclore e suas danças típicas são verdadeiros museus vividos que permanecem alerta a todas as transformações sociais e reconstruções da dança. Segundo Faro (1986), as danças folclóricas adquiriram um significado próprio, uma coreografia própria, “passos e gestos peculiares a cada uma, com significado próprio e que deveriam ser respeitados no contexto de cada cerimônia específica” (p. 14).

Em outro momento do progresso da história da dança, apontado por Faro (1986), emerge a dança teatral, ou cênica, que se aproxima mais àquela conhecida atualmente. Se em períodos anteriores da dança o fator profissionalização ainda não estava presente, o surgimento da dança teatral traz consigo uma sistematização mais refinada dos movimentos em dança e da profissionalização de seus bailarinos. Ainda segundo o autor, traçar a origem da dança teatral ou dança cênica, como passaremos a chamá-la, configura-se como uma atividade obscura e de complicada precisão. Entretanto, é possível entender seu desenvolvimento a partir da dança do período helênico e das danças gregas. Segundo afirma Mendes (1985), as danças do período helênico caracterizavam-se pelas danças circulares de coro cíclico, evoluindo em torno dos altares politeístas, no qual se ofereciam vítimas a serem sacrificadas.

Embora ainda sofresse influência direta das tradições religiosas, a dança na Grécia antiga já se apresentava com certo grau, mesmo que inicial, de profissionalização, porém não se configurava como uma ocupação desejada. Segundo Ossoona (1988), durante a idade de ouro os artistas evitavam e não admitiam ser confundidos com os profissionais, pois estes seriam escravos, ou mesmo libertos, “ou um forasteiro que se contratava para alegrar festas e banquetes; alguns convidados traziam seus próprios dançarinos para as festas. Os profissionais eram contratados e pagos por seus serviços” (p. 57). Faro (1986) afirma que estes dançarinos, possivelmente, seriam acrobatas e suas danças complementavam exhibições que atualmente podem ser conhecidas como circenses. O grau de artistas e suas danças eram conferidos aos não profissionais, sendo apenas a cidadãos que ofereciam seus talentos a serviço da divindade patrono e em ocasiões festivas como na primavera dionisíaco.

Dança e teatro dramaturgo (Grego) mantiveram relações intrínsecas sob a forma de danças mimadas, e na religião com a dança expressiva. Para Mendes (1985), a dança como arte imitativa influenciou as ideias europeias, “o que explica o fato de a dança, como manifestação espontânea do homem, já estar, nos primórdios da civilização ocidental, substituída por uma atividade definida e cultivada” (p. 14). Sendo assim, a civilização grega tornou a dança acessível a todos os cidadãos seja pela via da religião, da educação ou do entretenimento. Na Grécia, a dança era um elemento importante para a manutenção e expressão da cultura, da ética, da política e da socialização do povo grego com as divindades. Entretanto, com o declínio da cultura grega a dança perde sua característica de respeitabilidade sendo reconhecida como simples entretenimento (Mendes, 1985). Acompanhando esta queda, em Roma a dança atingiria o auge de seu declínio, caindo na obscuridade e sendo má vista pela sociedade romana.

Desta forma, a dança deste período era infrutífera e estava, devido aos interesses da época, estagnada adaptando-se aos costumes romanos. Por volta do século IV, a dança será

condenada pelos imperadores cristãos (Bertoni, 1992). Mendes (1985, p. 15) afirma que na opinião do imperador romano Cícero “Ninguém dança, a não ser que esteja bêbado ou mentalmente desequilibrado”. Em outra versão da opinião apontada por Bertoni (1992, p. 47) diz o imperador “*Nemo fere saltta sobrius* – ou seja, o homem sóbrio não dança”. Excluída ao obscurantismo e renegada à ausência racional do desequilíbrio do sujeito, a dança neste período romano (de 753 a.C - 476 d.C) não produziu significativo desenvolvimento.

Na Idade Média, a dança é banida das tradições e dos cultos, como também foram as formas teatrais. Segundo Mendes (1985), dançarinos e acrobatas foram perseguidos durante alguns séculos e proibidos de conviver nos vilarejos. Embora a igreja os condenasse, a nobreza divertia-se com os espetáculos o que, de certo modo, impediu que os dançarinos fossem levados à forca. Durante todo o período da Idade Média, a dança permaneceu como prática recreativa, não profissionalizada, sem lugar fixo, suas aparições se davam apenas em feiras e praças públicas (Mendes, 1985).

Sendo apreciada pela nobreza, as danças populares sofreram influências das classes sociais altas sendo “depuradas” pelos mestres de baile que lhe acrescentaram características pessoais adaptando-a para sair das feiras e das margens nos castelos para o interior dos salões. Com a Renascença, surgiu a base para o que conhecemos atualmente como ballet clássico, o ballet de corte. Segundo Bourcier (1987), com o ballet de corte (ou balé de corte) surge a profissionalização da dança. Neste ínterim, emergiram mestres de dança e dançarinos profissionais, pois a dança, diferentemente de sua anterior forma livre de manifestação corporal, tomou “consciência das possibilidades de expressão estética do corpo humano e da utilidade das regras para explorá-lo” (Bourcier, 1987, p. 64).

Para Bourcier (1987), a profissionalização da dança a levou para o nível técnico no qual apenas as classes mais altas sociais poderiam lecionar, pois faziam parte do meio de convívio da realeza. Ainda para o autor, o ballet de corte sofreu, a partir do século XV,

influência direta da cultura italiana, tornando-se para a nova sociedade francesa uma atividade que cativou e apaixonou seus praticantes. Os ballet de corte aconteciam nos salões da realeza, pois “as condições políticas iriam impor ao poder a utilização do balé como meio de propaganda” (Bourcier, 1987, p. 71). Além desta característica, o ballet de corte foi organizado para ser uma ação dramática para enaltecer o rei e propagar sua soberania.

A partir do século XVII, pela paixão de Luís XIV pela dança, o ballet foi reconhecido como prática valorada do século, com feições melodramáticas, possibilitando a produção de escritos e ensino técnico sobre a nova arte. Segundo Mendes (1985), com a ascensão de Luís XIV diversas formas de ballet foram sendo criadas como ballet pantomímica, ballet mascarada, comédia ballet e a tragédia ballet. Para Caminada (1999), a revolução do ballet neste período é marcada também pela revolução da ópera, o que impulsionou o ballet e “como nas óperas, os espetáculos começaram a ser apresentados ao público pagante o que, certamente, modificou as relações entre espectador e artista” (p. 104). Caminada (1999) e Mendes (1985) indicam que a construção dos espetáculos e do ballet para o público sofreu influência dos trabalhos de Jean-Baptiste Lully, músico e coreógrafo de Luís XIV, e de Pierre Beauchamps, mestre e estudioso da dança.

2.1.2 O Ballet Clássico: Formação de Bailarinos e Professores de Dança.

A dança clássica a partir de então seguiria seu curso para os palcos e espetáculos, com bailarinos profissionais e não mais pelos membros da aristocracia. Aos poucos, a diversificação dos sexos foi adentrando ao ballet, pois a princípio apenas os homens poderiam dançar, a inclusão das mulheres no ballet ocorreu em 1681 com a bailarina Mademoiselle Lafontaine (Ramos, 2012; Mendes, 1985). Em 1672, Lully assume a Academia Real de Dança criada por Luís XIV adotando-a como uma escola oficial de dança, atualmente a conhecemos

como ópera de Paris. De acordo com Caminada (1999, p. 105), para a escola “de dança coube sistematizar o ensino do ballet, desenvolvendo um esquema básico e rígido de posições de cabeça, tronco, braços e pernas, sob a orientação de Beauchamps [...]”. Beauchamps produziu a base acadêmica das elevações da arte do ballet, com sua técnica o corpo do bailarino poderia executar qualquer movimento que o coreógrafo imaginasse. Assumpção (2003) afirma que o ballet clássico desenvolveu-se como uma modalidade de dança normativa e utilizada em contextos formais, “sendo cada vez mais elaborada através de um código técnico de passos e normas [...]” (p. 03). Com isso, deu-se a profissionalização e a educação acadêmica do ballet, formando bailarinos profissionais a partir da sistematização técnica (Caminada, 1999).

Atualmente, no Brasil, a formação de bailarinos e de professores de dança pode tomar vicissitudes distintas, pois não possui uma forma unificada para a formação de docentes em dança clássica. Monte (2003), ao estudar a formação de professores de dança na cidade de Florianópolis em Santa Catarina, apontou para uma possível sistematização desta questão, afirmando que a formação pode ser entendida a partir de uma educação formal, não formal e mista. O processo formal de educação em dança iniciou-se no Brasil a partir da abertura do curso de bacharelado e licenciatura da Universidade Federal da Bahia, em meados da década de 1950 e, “a partir deste marco inicial, surgiram de forma gradativa, cursos caracterizados como responsáveis pela preparação profissional de professores de dança em instituições de Ensino Superior Brasileiras” (Monte, 2003, p. 11). Com este marco na formação formal, diversos cursos foram ministrados, as grades diversificam-se no teor de carga horária, no propósito e nas disciplinas. Criou-se curso para formação de bailarinos, formação de professores de dança, para profissionais em dança (incluem professores, críticos, bailarinos e coreógrafos) (Monte, 2003).

Já a educação não formal de professores de dança ocorre por meio das experiências no âmbito prático dos bailarinos e no nível de aprofundamento técnico que o indivíduo adquiriu

em academias de dança não credenciadas (Monte, 2003). Este estilo de educação possui amparo pelo Estado por meio do decreto nº 82.385 de 05 de outubro de 1978 em anexo à lei artística nº 6.533 de 24 de maio de 1978 e, por meio desta autorização, o profissional que conquista o registro de bailarino (a) (DRT) possui o direito de ministrar aulas de dança (clássica, etc.) em escolas de dança e academias de dança. Deve, contudo, manter o regulamento e as condições do registro de docente, que consiste em uma análise do currículo do bailarino (a) e das comprovações de estudo e prática em aulas de dança, nessas condições o documento é expedido (Monte, 2003). De modo geral, a formação no curso de ballet clássico livre em academias e escolas de dança utiliza-se de critérios adotados por cada método de ballet, dentre eles destacamos: Vaganova (1948) – Método Russo, Royal Ballet (Syllabus) – Método Inglês¹, Beaumont e Idzikowski (2003/1922) (Checchetti) - Método Italiano. Nestes modos de ensino, é exigido dos estudantes a aquisição de graus cada vez mais complexos no domínio da linguagem sistematizada do ballet que se conclui em aproximadamente nove anos a partir da entrada na classe infantil. Afinal, *“the Study of any pas in classical ballet is approached gradually from its rough, schematic form to the expressive dance. The same gradations exist also in the mastering of the whole art of the dance, from its first steps to the finished dance on the stage”* (Vaganova, 1948, p. 30).

Na modalidade de formação mista, combina-se a profunda experiência prática com uma formação universitária em dança ou em outras áreas de interface como artes e educação física. Em suma, para Monte (2003, p. 12), a formação de professores de dança no Brasil dá-se por meio do ensino superior universitário e por academias “credenciadas pelo Ministério da Educação para expedição de diplomas; ou ainda de forma prática, através de aulas em academias que oferecem os diversos estilos que compõem a dança”. Para Soter (2012), as academias de dança no Brasil são “muitas vezes, único contato com as práticas de dança, pois

¹ Outras informações disponíveis em <https://www.radenterprises.co.uk/>.

a nossa educação básica ainda está muito longe de cumprir essa missão ou mesmo de desempenhar esse papel” (p. 67). De modo geral, o caminho para a docência em dança, como mostra-nos a pesquisa de Monte (2003), é viabilizada pelo o que a autora chamou de “rito de passagem”, modalidade que se refere ao motivo pelo qual o(a) bailarino(a), seja pessoal ou social, torna-se docente.

2.2 CRIATIVIDADE EN POINTE: CONCEITO E REFLEXÕES PSICANALÍTICAS

Ao analisarmos a história da dança, encontramos uma manifestação da cultura criada pelos seres humanos com o intuito expressivo, gestual e comunicador. De certo, desde os primórdios, podemos notar um impulso criativo espontâneo dos povos para modificar o meio concreto a partir de suas fantasias, desejos e anseios, quando o ambiente lhe era propício, pois a criatividade das pessoas as levou a dançar e descobrir as potencialidades em si, construindo sentidos e significados de sua dança e da própria história da humanidade (Amaral, 2009). Sendo assim, podemos compreender a dinâmica utilizada pelos humanos na construção da dança, e de seus sentidos, por meio do conceito de *Criatividade*, e de seus desdobramentos, como nos apresenta o psicanalista britânico D. W. Winnicott (1971).

2.2.1 Psicanálise, Arte e Processos de Criação: Winnicott e o Potencial Criativo.

Desde os primórdios da psicanálise, artistas e suas criações tiveram um espaço especial nas investigações psicanalíticas quanto ao desenvolvimento de uma ciência da psique humana e dos caminhos do inconsciente. Retomando brevemente os constructos clássicos da psicanálise podemos notar que Freud recorria com frequência às interpretações de obras de arte, da literatura, da pintura e da escultura, tomando-as como recurso analítico. Ao passo que

identificava em seus pacientes dramas semelhantes aos vivenciados por deuses e heróis, por exemplo, o clássico rei Édipo, Freud deduzia a essência do funcionamento psíquico, denunciado nos enredos, e os transpunha e incorporava-os ao saber psicanalítico. Não raro, o fundador da psicanálise se debruçava sobre obras de arte e sobre as histórias de artistas, como as de Leonardo Da Vinci e Moisés de Michelangelo, procurando desvelar os caminhos tomados pelo inconsciente, com isso aplicava os conceitos da psicanálise.

Tomando as obras e os enredos dramáticos dos artistas, de suas criações, como objeto de investigação psicanalítica, Freud desenvolve sua teoria calçando-os nos conceitos de *sublimação* e *recalcamento* (Birman, 2008). No primeiro caso, a libido sexual teria seus fins destituídos e encontraria na arte uma forma de se satisfazer, enquanto a agressividade, inerente à constituição do indivíduo, seria apaziguada em favor dos processos civilizatórios, encontrando na arte uma possível via de manifestação. Nesta perspectiva, a manifestação e expressão dos conflitos inconscientes, em interlocução com a cultura, poderiam ficar à mercê de defesas bem-sucedidas (sublimação) ou sucumbir ao recalcamento.

De modo distinto, porém com similaridades como nos mostra Birman (2008), Winnicott parte de uma matriz clínica que se distancia, em certo sentido, do conceito de sublimação e dos possíveis destinos tomado pela libido à problemática do sujeito com a cultura, conforme foi apresentada por Freud. Neste sentido, Winnicott compreende e desenvolve um constructo teórico que elege o potencial criativo como elementar para a condição de existir. Portanto, passamos a apresentar as contribuições de Winnicott no que tange à criatividade a qual nos servirá como base para a análise posterior.

Para Winnicott (1965/2011), há na criança, e conseqüentemente no adulto, um impulso criativo inato que dá “a prova de que está viva” (p. 16). Desta forma, toda criança necessita estabelecer uma relação de criação com o mundo. Ela precisa, nas palavras do autor, “recriar o mundo”. Para Winnicott (1957), a criança conquista suas experiências brincando. Assim, a

“brincadeira é uma parcela importante da sua vida. As experiências tanto externas como internas podem ser férteis para o adulto, mas para a criança essa riqueza encontra-se principalmente na brincadeira e na fantasia” (Winnicott, 1957, p. 163).

Para Winnicott (1965/2011), esta operação possui uma importante influência da sensibilidade adaptativa da mãe da criança às suas necessidades. Esta relação estabelecida pela criança com o mundo do fantasiar auxiliada pela atitude da mãe propicia um gradual contato da criança ao conjunto da realidade externa, como também à própria criatividade. Winnicott (1965/2011) atribui o sucesso desta operação, que ocorre na primeira infância, à relação de dependência inicial do bebê à mãe, com o suporte do ambiente e de seus representantes.

Enfatizando e lançando luz ao ambiente como elemento propiciador do processo maturacional esperado na criança, Winnicott (1971) discorre que o curso do desenvolvimento infantil dá-se com a ajuda de uma *mãe suficientemente boa*, a qual é capaz de se identificar com o bebê realizando uma adaptação ativa perante suas necessidades primitivas. Neste sentido, a teoria winnicottiana entende o desenrolar do desenvolvimento humano permeado por processamentos que caminham da *ilusão à desilusão* (Winnicott, 1965/2011).

Em um primeiro momento o bebê, mediado e favorecido pelo ambiente e pela mãe suficientemente boa, encontra possibilidades de manifestar a tendência inata ao pensamento onipotente de criação, no qual acredita que por meio da ilusão pode criar o objeto que irá satisfazer suas necessidades. Nesta ocasião, bebê e objeto encontram-se ainda em um estado indiferenciado de ego e não-eu.

No segundo momento, a desilusão, a mãe suficientemente boa insere “falhas de adaptação” no ambiente, momento que permite uma relação mais diferenciada entre o ego infantil e o não-eu (Winnicott, 1945/2000). Este processo, ainda para Winnicott (1945/2000),

é viabilizado pela relação implicada da mãe às necessidades seu bebê levando-o a caminhar no sentido da dependência absoluta à independência.

Não há nada de novo sobre a idéia da dependência no sentido da independência. Cada ser humano precisa começar esta jornada, e muitos chegam a algum lugar não muito longe de seu destino, e chegam a uma independência com o sentido social intrínseco (Winnicott, 1963/1983b, p. 80).

Desta forma, para Winnicott (1963/1983b), o progresso maturacional do bebê inicia-se com a relação de dependência absoluta com a mãe e ambiente, pois o “lactante é completamente dependente da provisão física pela mãe viva em seu útero e depois como cuidado do lactante” (p. 81). Neste processo, a maturação da criança depende da extrema, e complexa, habilidade dos pais em se identificarem com o bebê a ponto de proporcionar a satisfação de suas necessidades, pois sabem “muito bem como é que o nenê está se sentindo” (Winnicott, 1963/1983b, p. 81). Naturalmente, a mãe é capaz de proteger e se adaptar às irritações da criança e suas funções corporais o que auxilia na construção do ego corporal do bebê.

Assim, gradativamente, a mãe suficientemente boa, além das necessidades físicas, também percebe o desejo por autonomia de seu bebê, da continuidade do *ser* da criança, e com isso instaura-se o momento seguinte: a dependência relativa. Neste ponto, ocorre uma adaptação e apercepção intelectual do bebê às falhas graduais que são inseridas pela mãe, pois “é parte do repertório da grande maioria das mães promover uma desadaptação gradativa, e isso está muito bem orientado para o rápido desenvolvimento que o lactente revela” (Winnicott, 1963/1983b, p. 82). Neste contexto, é apresentado ao bebê aspectos da realidade objetiva por meio dos cuidados e atenção dos pais (Winnicott, 1963/1983b). No “último” processo, rumo à independência, o bebê “se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro

de si própria” (Winnicott, 1963/1983b, p. 87). Com isso, a criança identifica-se com outros círculos sociais e fenômenos externos.

De outro modo, o desenrolar da dependência absoluta à independência é acompanhado pelos processos de Integração – Personalização – Realização (Winnicott, 1945/2000). Na integração, iniciada logo após o nascimento, se há o esforço para o reconhecimento do ego junto ao sistema somático, ou seja, a personalidade reconhece todas as partes do corpo. Este processo se dá pela técnica do cuidado, pelo *holding* e *handling*, às funções corporais e protetivas do bebê. Na personalização, o ego não apenas identifica as partes de seu corpo, mas também se reconhece habitando dentro deste corpo, trata-se “da experiência instintiva e a repetida e silenciosa experiência de estar sendo cuidado fisicamente que constroem, gradualmente, o que poderíamos chamar de personalização satisfatória” (Winnicott, 1945/2000, p. 225). Na realização, a criança sente que o mundo é real, pois os objetos lhe foram apresentados de modo suficientemente bom, não confuso, de maneira a apreciar o tempo e o “espaço [...] de outros aspectos da realidade” (Winnicott, 1945/2000, p. 223).

De modo geral, todo o processo descrito até aqui para o desenvolvimento do *self* e a ligação com os objetos externos apenas são possíveis pela ilusão criativa e pelo contato sensível da mãe aos cuidados da criança viabilizado pela *comunicação* que se faz nessa relação. No que tange a este último aspecto, Winnicott (1963/1983a) nos mostra que é possível reconhecê-la em três níveis: não comunicação (ou silenciosa), comunicação explícita e comunicação intermediária, sendo nesta última a qual passamos a maior parte do tempo (Winnicott 1963/1983a).

No primeiro caso, silenciosa, salientamos a comunicação existente entre mãe e bebê no que tange aos aspectos de suas necessidades, os quais são entendidos de satisfeitos pela mãe sem o uso da palavra, ou seja, efetivamente a mãe sabe o que seu bebê precisa utilizando-se de uma comunicação implícita e silenciosa presente na relação. De outro ponto, a explícita, a

comunicação se dá por vias mais expressivas como a fala e o movimento (Winnicott 1963/1983a). No que tange à comunicação intermediária, a reconhecemos a partir do espaço potencial o que, para alcançar os fins que nos propusemos, merece um enfoque maior.

Em suma, recorreremos à longa exposição dos elementos teóricos de Winnicott até aqui para compreender que a dinâmica imbricada na produção ilusória do bebê ao meio externo é entendida como um fenômeno da criatividade, ou nos dizeres de Winnicott (1965/2011), *Criatividade Primária*.

Assim, gradativamente a ilusão vai cedendo ao contato simplificado com a realidade externa mediada por um espaço de experimentação (comunicação intermediária), capaz de favorecer o processamento *criativo* e ilusório, a integração e unificação da personalidade da criança (Winnicott, 1945/2000). Para Winnicott (1965/2011), é no brincar infantil, e na cultura do adulto, que se apresentam os fenômenos transicionais que se localizam dentro espaço potencial.

Para o autor, é por meio do espaço transicional e dos fenômenos transicionais que é possível experienciar tanto a realidade interna quanto a externa. Trata-se de uma área que “não é disputada, porque nenhuma reivindicação é feita em seu nome, exceto que ela exista como lugar de repouso para o indivíduo empenhado na perpétua tarefa humana de manter as realidades internas e externas separadas” (Winnicott, 1965/2011, p. 15). Ao propor este espaço, Winnicott (1965/2011) atém-se ao estudo da substância da ilusão que no bebê auxilia em seu processo de criação no mundo e no adulto se mantém na cultura e suas produções como ciência, religião e arte, este último com maior foco de nosso interesse. Em tese, é supor que o fantasiar possa se vincular aos fenômenos transicionais. Tentamos explicar o que dissemos de modo pormenorizado, iniciamos pelo espaço intermediário.

O brincar, como apontou Winnicott (1971), se dá em uma área que não é requerida ao funcionamento da realidade objetiva e/ou é subjetiva, se localiza em um espaço intermediário.

Para Winnicott (1971), a constituição do *espaço potencial*, terceiro campo do viver humano, inicia-se no final da fase de fusão entre bebê e mãe. Assim, ao repudiar o objeto, o bebê encontra-se as vias de “separar-se” da mãe e dar os contornos mais autônomos ao seu *self*. Já a mãe, neste processo, diminui seu estado de devoção às suas demandas, pois é necessário que o bebê se torne um ser separado, ego e não-eu (Winnicott 1971). Entretanto, no que concerne aos seres humanos, qualquer perspectiva de separação absoluta é contestada, pois o que encontramos no distanciamento entre bebê-mãe é “apenas uma ameaça dela [separação], e essa ameaça é máxima ou minimamente traumática, conforme a experiência das primeiras separações” (Winnicott, 1971, p. 150).

Assim, a separação/não separação, o paradoxo é aceito por Winnicott (1971), é permitido por certo nível de confiabilidade e segurança em relação a mãe e ambiente, pois “onde há confiança e fidedignidade há também um espaço potencial que pode tornar-se uma área infinita de separação, e o bebê, a criança, o adolescente e o adulto podem preenchê-la criativamente com o brincar, que, com o tempo, se transforma na fruição da herança cultural” (p. 150). Neste contexto, o espaço é uma área intermediária a partir da separação da mãe no qual se vivencia o que está entre a “fantasia e a realidade. Formas específicas de espaço potencial incluem o espalho lúdico, a área dos objetos transicionais, o espaço analítico, a área da experiência cultural e a área da criatividade” (Ogden, 1995, p. 79). Para Luz (1998) é no espaço potencial que a brincadeira e o jogo sem regra podem se realizar, caso haja condições suficientes. Nestas atividades do brincar, como nos mostra Winnicott (1971), adulto e criança “fruem sua liberdade de criação” (p.79), com isso se produz significados e sentidos para o viver.

Desta forma, o espaço potencial, a partir da experiência do separar-se, surge para a criança e adulto a partir do modelo da relação mãe-bebê, “é aqui [no espaço] que se desenvolve o uso de símbolos que representam, a um só ou mesmo tempo, os fenômenos do

mundo externo e os fenômenos da pessoa individual” (Winnicott, 1971, p. 151). Com isso, retomemos o bebê e sua relação com objetos e fenômenos transicionais que se localizam no espaço potencial.

Winnicott (1965/2011) afirma que o estudo de qualquer bebê mostrará a emergência de objetos transicionais, algo que assumirá um papel importante na estruturação do psiquismo, o famoso “cheirinho”. Ainda para o autor, este objeto transicional assumirá características que, para a criança, pertencentes à mãe e sua função principal é instaurar-se como uma defesa contra a ansiedade, especialmente a ansiedade depressiva, como também a sobrevivência do amor instintual, da agressividade e do ódio (Winnicott, 1965/2011).

Este objeto transicional é permeado por uma série de “rituais” aceitos pelos pais sem qualquer questionamento (Winnicott, 1965/2011). Assim, o “cheirinho” não será lavado e estará presente nas viagens e saídas do bebê com a família. O objeto transicional é hiperinvestido pela criança, pois proporciona uma experiência significativa de não-eu no espaço potencial. À medida que a criança começa a balbuciar as palavras, o objeto ganhará um nome.

Este objeto introduz-se especialmente na experiência subjetiva da criança com a objetividade da realidade externa, pois ele, no ponto de vista do adulto, é oriundo do concreto, mas da perspectiva do bebê não é, porém não se trata de uma alucinação. Para o Winnicott (1965/2011, p. 19), o destino do objeto é ser relegado ao limbo, perde o significado e “com isso quero dizer que na saúde, o objeto transicional não vai para dentro; tampouco o sentimento a seu respeito necessariamente sofre repressão”.

O objeto não é esquecido, mas também não é elaborado em processo de luto. Ao perder o significado, o fenômeno transicional é diluído no espaço potencial, entre o dentro e o fora. Winnicott (1965/2011) afirma que a tarefa de plena aceitação da realidade objetiva não é completa e nenhum ser “humano está livre da tensão de relacionar a realidade interna e

externa e que o alívio dessa tensão é proporcionado por uma área intermediária de experiência que não é contestada (artes, religião, etc)” (p. 29).

O adulto consegue, então, extrair prazer de sua área pessoal intermediária ao passo que não reivindica a objetividade dos fenômenos subjetivos, tal como na arte. Com isso, desenvolve-se no adulto o interesse pelas atribuições da cultura, e aqui inserimos a dança como parte desse processo. Winnicott (1965/2011) afirma que por meio dos objetos e fenômenos transicionais o bebê, e adulto, vive a ilusão de *criar* o mundo e fantasia que aquilo que é criado existe. Esta primeira experimentação, essencial para a saúde psíquica do bebê, é conservada na vida adulta e constitui o viver imaginário, como também o aspecto *criador* da criatividade.

Outro desfecho encontrado nessa dinâmica é a ideia de uma solução, uma organização “de defesa que, no adulto, pode encontrar-se como verdadeira e falsa organização do ego (*self*)” (Winnicott, 1965/2011, p. 30). Em *Distorções do ego em termos de falso e verdadeiro self*, Winnicott (1960b/1983) afirma que o verdadeiro *self* apresenta-se como uma posição teórica inicial o qual é a gênese do *gesto espontâneo* e da ideia pessoal. Segundo o autor, o gesto espontâneo é a expressão direta posta em ação do verdadeiro *self*, pois apenas ele pode ser sentido como *criativo* e real.

Para Winnicott (1960b/1983), o verdadeiro *self* é constituído a partir da alimentação da mãe suficientemente boa à onipotência do bebê, até o momento que encontra sentido nessa ação. Desta forma, o verdadeiro *self* “ganha” vida por meio do investimento no fraco ego do lactante e nas satisfações do Id. Na organização do verdadeiro *self*, há espontaneidade coincidindo com os acontecimentos do mundo. Assim, a criança gradativamente reconhece o ilusório no brincar e no imaginar, “isto é a base do símbolo que de início é, ao mesmo tempo, espontaneidade e alucinação, e também, o objeto externo criado e finalmente catexizado” (Winnicott, 1960a/1983, p. 133).

Já o falso *self*, ainda na perspectiva do autor, nasce a partir de repetidas falhas ambientais da mãe não suficientemente boa, a qual não é capaz de investir na onipotência de seu bebê. O gesto do bebê é substituído por sua *submissão* (adaptação), o “estágio inicial do falso *self*, e resulta da inabilidade da mãe de sentir as necessidades do lactente” (Winnicott, 1960b/1983, p. 133). Segundo o autor, no falso *self* o bebê é seduzido à submissão, aceitando e reagindo às exigências do ambiente. Por meio do falso *self*, em seu grau extremo, o bebê constrói uma série de falsos relacionamentos que, via introjeções, pode aparentar ser real.

Embora Winnicott (1960b/1983) tenha apontado sobre a emersão do verdadeiro *self* e do falso *self*, atribuindo o primeiro como decorrência de um ambiente suficientemente bom, admite o autor que o falso *self* possui características positivas, agindo como organização defensiva para ocultar o verdadeiro *self* a partir da submissão às exigências do ambiente. Em outros termos, Winnicott (1960b/1983) o falso *self* atua como uma posição polida/educada da personalidade para os momentos pelos quais o verdadeiro *self* não é possível se apresentar. Assim, neste contexto, Winnicott (1960b/1983) entende a apresentação do falso *self* em classificação de graus. Em seu grau normal, o falso *self* é apresentado como uma organização unificada às ações sociais, amável e polida. Para Winnicott (1960b/1983, p. 131), na constituição do lactente “muito passou para a capacidade do indivíduo de renunciar à onipotência e ao processo primário em geral, o ganho se constituindo o lugar na sociedade que nunca pode ser atingido ou mantido com o *self* verdadeiro isoladamente”.

De acordo com Winnicott (1960b/1983), em seu oposto grau extremo do normal, o falso *self* instaura-se na personificação do indivíduo como real, o que é observado e aceito pelo entorno. Entretanto, nas vinculações mais próximas, como amizade e trabalho, o falso *self* extremo tende a falhar, “em situações em que o que se espera é uma pessoa integral, o falso *self* tem algumas carências essenciais. Neste extremo o *self* verdadeiro permanece oculto” (Winnicott, 1960b/1983, p. 131).

Após apresentar a noção de criatividade e sua gênese para a psicanálise winnicottiana, retornamos para a dança propondo traçar um possível diálogo entre os saberes. Assim, entre a movimentação do corpo, criação e produção na realidade subjetiva e objetiva, a dança pode, em hipótese, estar localizada em um espaço *mediador* criativo, entre o processo de elaboração da arte, no meio objetivo, e da expressão afetiva do artista. Ou seja, por meio do espaço potencial, o ponto mediador dos processos contidos no terreno da fantasia e da realidade externa objetiva, pode-se constituir uma área intermediária criativa que visa à experimentação. Em termos de criação em dança como manifestação do gesto espontâneo, o ato criativo, seja em coreografias ou interpretações, poderia expressar o verdadeiro *self* dos professores em momentos de criação. Por outro lado, a intensa submissão ao ambiente não facilitador do ballet pode gerar uma ocultação de si mesmo pelo falso *self* em seu grau anormal extremo, desembocando em um intenso adoecimento laboral.

Em suma, podemos entender a dança como um elemento constituinte das produções culturais, integrando-a, em termos psicanalíticos, ao espaço transicional que outrora atuou na criança e no brincar e que se manifesta artisticamente no adulto como forma imprescindível para a emergência do verdadeiro *self*, localizando-se no espaço de experimentação da ilusão criativa investida de sentido. Mas também, pode expressar pela extrema submissão não saudável às exigências do ambiente não suficientemente bom, e pelo falso *self* em seu grau extremo, a ocultação da potencialidade criativa, desembocando no sentir-se como um fazer não real, favorecendo o processo de adoecimento.

2.2.2 Winnicott e a arte: Em busca de um conceito.

A formulação teórica de Winnicott visou descrever o psiquismo humano em função de surgimento, experiência e condições para sua emersão. Assim, Winnicott preocupou-se em

descrever quais aspectos e significados se encontrariam na experiência do viver, em relação ao si próprio e à realidade do mundo. A questão posta por Winnicott reverbera contundentemente nos estudos da arte e da criatividade, no desenvolvimento do processo artístico e do próprio artista, no qual a arte torna-se uma forma de vida articulada à ilusão que lhe é subjacente. Partindo desse pressuposto, Winnicott não se ateuve à descrição pormenorizada e sistemática de obras de arte específicas, não era de seu interesse o desvelar da teia de representações que atravessam e encobrem a obra, pois sua concepção de inconsciente e do trabalho produzido pela realidade subjetiva constitui-se na atualização da experiência.

Ao investigar a construção do pensamento winnicottiano sobre o tema, destacamos uma sequência de artigos que demonstram a passagem cronológica e teórica para desenvolvimento da noção dada às questões artísticas por Winnicott. Seguindo a listagem por nós adotada, objetivamos compreender a perspectiva teórica e conceitual winnicottiana em relação à arte. Lembramos que nossos esforços aqui coincidem com uma perspectiva *descritiva* do curso do pensamento de Winnicott sobre a temática, levando em consideração o momento histórico que se sucederam. Estamos cientes dos desdobramentos dados por Winnicott à teoria a partir das diversas influências e rompimentos que se deram no percurso do autor, em suas relações com outros posicionamentos de teóricos da psicanálise como de Anna Freud e Melanie Klein. Entretanto, não está em nossos objetivos nos aprofundar em cada articulação teórica que o autor propõe, ou mesmo demonstrar as diferenças e semelhanças mantidas e recusadas na teoria de Winnicott a partir de seu distanciamento de outras formas do saber e fazer psicanalítico. Assim, aqui, de outro ponto de vista, delineamos nossos esforços em identificar, de forma superficial, e apontar a passagem histórica, a relação de Winnicott com a arte e os artistas, visamos entender se há a “existência” de um “conceito” de “arte” na obra winnicottiana.

Sendo assim, nos primórdios da teoria, ainda influenciado pelo pensamento da psicanalista infantil Melanie Klein, Winnicott em *A Defesa Maníaca*, publicado em 1935, indaga sobre a aceitação do indivíduo sobre as significações dadas a sua realidade interna. Para o autor, flutuações individuais na capacidade de aceitá-las estão relacionadas com ansiedades depressivas que lhe são subjacentes. Desafiando a interpretação do psicanalista, o paciente pode, em virtude de uma defesa maníaca, apresentar um conteúdo que escapa, ou mesmo, dificulta a interpretação do material naquele momento, de modo que apenas futuramente é possível entender o material com facilidade. Compreendendo a realidade interna como fantasia, mas não como sinônimo da palavra, Winnicott (1935/2000) afirma que a fantasia é um esforço do indivíduo em lidar com a realidade interna. Trata-se de uma tentativa, como no devaneio, de “manipulações onipotentes da realidade externa. O controle onipotente da realidade implica em fantasias sobre a realidade” (p. 200). Ainda para o autor, o indivíduo constitui-se para a realidade externa por meio de fantasias onipotentes que o impulsiona a desejar se livrar de uma realidade interna.

Neste contexto, Winnicott (1935/2000) afirma que não se deve confrontar fantasia e realidade, pois podemos encontrar uma defesa na qual uma fantasia onipotente encontra fuga em outra fantasia, seguindo um ciclo até a realidade externa. Para Winnicott (1935/2000), um afrouxamento da defesa maníaca depressiva, e nas fantasias do paciente em processo de análise, pode se dar na medida em que a crença nos objetos internos bons aumenta, pois a atuação da defesa não é mais tão necessária.

Ao estabelecer a ligação com a fantasia onipotente e a defesa maníaca depressiva, Winnicott (1935/2000) compreende o processo artístico como uma forma de vida que se utiliza da realidade externa como instrumento para se afastar e negar a morte interna. Com isso se estabelece na teoria uma categorização na posição de Winnicott frente à questão da

arte atrelada às fantasias onipotentes e à defesa maníaco depressiva, tomando-as como instrumento representativo dos processos ditos “normais” (Winnicott, 1935/2000).

Já em *Desenvolvimento emocional primitivo*, Winnicott (1945/2000) interessa-se pelos problemas da psicose, fundando-se na análise de doze pacientes psicóticos realizados em período de guerra (Winnicott, 1945/2000). Assim, levando em consideração o tratamento psicanalítico que reconhecia as fantasias do indivíduo sobre si mesmo e seu mundo interno, localizando-se no centro de seu corpo, foi possível associar a análise com mudanças significativas no âmbito instintual, boa e má, e na experiência interna do paciente. Trata-se, portanto, da análise dos relacionamentos objetivos mais primitivos do indivíduo.

Para Winnicott (1945/2000), do ponto de vista do desenvolvimento humano é preciso que se estabeleça na primeira infância uma série de processamentos psíquicos para o curso esperado da maturação, sendo eles a integração, personalização e apreciação de aspectos da realidade (tempo e espaço). Neste aspecto, Winnicott (1945/2000) destaca a importância do processo integrativo da personalidade, da diferenciação do ego e não-eu representado pela relação mãe-bebê e dos processos ilusórios que se encontram implícitos nessa dinâmica, ou seja, da integração de elementos da realidade e da fantasia.

No período do desenvolvimento emocional primitivo é necessário que o bebê reconheça sua condição de pessoa inteira, influenciado pelo cuidado e pelo ambiente suficientemente bom. Assim, falhas excessivas ocorridas nesse processo abre possibilidades para a compreensão da psicose (Winnicott, 1945/2000). Analisando a dissociação em crianças e em adultos em seu modo natural e patológico, Winnicott (1945/2000) recorre ao sono e vigília infantil para se referir à integração e dissociação que se dá nesses estados. “Por mais complexa que seja a dissociação numa criança ou num adulto, permanece o fato de que ela pode se originar na alternância natural entre os estados de sono e vigília, iniciados no nascimento” (Winnicott, 1945/2000, p. 226).

Segundo Winnicott (1945/2000), a arte gradativamente vai tomando o lugar do sonho, ou dando-lhe complementos, atuando de forma vital na qualidade de vida do indivíduo e da própria humanidade. Luz (1998) afirma que as manifestações artísticas conseguem atingir o núcleo primitivo do *self* que se encontram anteriores à unificação egóica, permitindo ao *self* acessar conteúdos ainda não integrados. A arte, portanto, seria semelhante ao estado de “psicose normal”, proposto pela psicanálise freudiana, pois se apresenta de modo semelhante ao sonho. “Dispor-se a um estado informe não-reativo é, para quem se propõe a uma experiência artística - autor ou fruidor -, um desafio: há algo de terrível na precariedade e vulnerabilidade dessa situação” (Luz, 1998, p. 201). Embora sensível, é por meio da arte que conteúdos internos e externos podem ser configurados com vivacidade.

Já em *Psicanálise do Sentimento de culpa*, Winnicott (1958c/1983) propõe compreender arte embasando-se em uma análise psicanalítica do sentimento de culpa, encarando-a não só como um conceito cultural e moral, mas também sobreposta por um padrão pessoal de desenvolvimento individual. Recorrendo a Freud e aos conceitos de Id, Ego e Superego, Winnicott (1958c/1983) afirma que o sentimento de culpa implica na tolerância da ambivalência instintual, no choque entre o amor e ódio na condição do complexo de Édipo. No menino, por exemplo, o sentimento de culpa dava-se pela contenção da ambivalência direcionada à figura parental. “A culpa implicava que o menino poderia tolerar e conter o conflito, que era na verdade um conflito inerente, um conflito que pertence à vida normal” (Winnicott, 1958c/1983, p. 21). Neste sentido, a ansiedade infantil desenvolve-se e amadurece para o sentimento de culpa ancorada na intenção (consciente e inconsciente) de uma realidade interna a mando de influências superegóicas.

Noutro ponto, Winnicott (1958c/1983) influenciado pelas ideias de Melanie Klein, afirma que a capacidade para o desenvolvimento do sentimento de culpa encontra-se nas origens de todos os seres humanos. Diferentemente da psicanálise clássica que se atém para a

triangulação edipiana como marco do sentimento de culpa, Klein a simplifica para a relação de duas pessoas, mãe e bebê. Anterior ao complexo de Édipo, o conflito se instaura a partir de impulsos amorosos e da destrutividade que o acompanham. Nesta análise psicanalítica, Winnicott (1958c/1983) propõe que o artista criativo precisa, em seu processo de socialização e produção, ater-se a uma atividade reparativa impulsionada pelo sentimento de culpa.

Nota-se que, a partir do exposto, o curso do pensamento de Winnicott à arte e aos artistas percorre uma longa compreensão e interações paradoxais que ora se transformam e ora se mantêm. Entretanto, apontamos que os desdobramentos teóricos de Winnicott o levou a estabelecer a noção de criação atrelada à teoria do brincar (Winnicott, 1971).

Desta forma, afinal, existe um conceito de arte para a teoria winnicottiana? Acreditamos que não há um conceito de arte na obra de Winnicott, ou mesmo de uma noção de imaginário artístico. Winnicott utiliza-se do termo imaginação para projetos que se vinculam a objetos externos, corporal e materialmente, mas que difere contundentemente do devaneio, pois neste funcionamento, em virtude da onipotência de pensamento e da inviabilidade da produção concreta, não há o processo criativo. Para Winnicott (1971), a criação articula-se às manifestações culturais como fenômenos transicionais constituídos pelo brincar, pelo ambiente, e pela inter-relação de polos instintuais. Nele, “a produção de sentido não é uma atividade meramente representativa ou imaginária, mas um fazer, de natureza poética, que engaja o corpo e cria os laços de um mundo compartilhado” (Luz, 1998, p. 208).

O saber compartilhado é produzido por um desconhecimento, não contraditório, de ordem e regido pelas regras do inconsciente. Desta forma, Winnicott dá ênfase à experiência que emerge da arte interpretando-a por simbolismos inconscientes, acentuando a função do ambiente em promover a experiência de emoções e representantes pulsionais no indivíduo que estimulam a criatividade para ascender à realidade externa (Winnicott, 1971). A experiência,

portanto, dá-se em um espaço intermediário no qual dialogam o desejo e o objeto em um ambiente resistente ao corpo erótico e agressivo.

Implicado no processo de criação e em constante relação com o ambiente e com a demanda da realidade interna, o corpo se une com a noção de *self*, uma força vital e uma unidade psicossomática “diferenciada do objeto, integrada no tempo e no espaço, e então capaz de representar” (Lins, 1998a, p. 110). Assim, o corpo se constitui em um mecanismo de personalização e em um movimento de integração do *self*, a personalização flui através da experiência para a representação corpórea.

Frayze-Pereira (2005) destaca, a partir de uma compreensão psicanalítica mais ampla, que a característica sensível, tátil e visível do corpo o coloca em contato com o mundo e com as coisas, “é tocante-tangível, mas, sentindo-se, o que ele sente é o mundo: o liso ou a rugosidade do estofó” (Frayze-Pereira, 2005, p. 175). Trata-se de um corpo reflexivo que se propaga entre as relações que se faz com os objetos e com o próprio si mesmo, ou seja, um modo sensível de existir. Portanto, o corpo é base para o *self* e sede de representações de afetos liderados por uma experiência primitiva, como o manuseio pela mãe do corpo de seu bebê.

Por fim, criação, arte e psicanálise winnicottiana possuem uma estreita relação implicada com a teoria do brincar, espaço potencial e fenômenos transicionais (Winnicott, 1971). Assim, encontramos em Winnicott uma afirmação sustentável que considera em todos os seres humanos um potencial para criação, processo pelo qual se estabelece as bases constitucionais da personalidade, da integração e personalização do *self*. Manifesta no ato do brincar e nos dispositivos que lhe são subjacentes, a criatividade adentra a um espaço de experiência, capaz de produzir uma vivência integradora dos conteúdos psíquicos e os elementos da realidade externa.

Nesta interação, que encaminha a fantasia para a realização no exterior, o gesto espontâneo pode encontrar nos fenômenos transicionais, como a arte, uma forma de manifestação do verdadeiro e do falso *self*, em seus respectivos graus. A vivência do brincar infantil no espaço potencial estende-se da infância e conquista valor também na fase adulta, pois é por meio da experiência integrada no terreno fértil deste espaço em uma interlocução com um ambiente sustentável que se pode produzir uma obra de arte, por exemplo. Experienciar o potencial criativo pode ser sentido pelo indivíduo, sendo artista ou não, como uma manifestação da vivacidade de sua existência. De outro modo, a submissão extrema e violenta ao ambiente que não lhe é suficiente bom conduziria o *self* ao sentir-se vazio, vivendo de modo irreal (Winnicott, 1983b/1960).

2.2.3 Arte e Criação: O “Ser” Criativo ou Criar para “Ser”

Somos seres que criam. Criamos o mundo que nos rodeia, lhe damos forma e o transformamos em favor de nossas inspirações e desejos. Estamos convencidos que por meio do ato criador escrevemos a história da humanidade, com traços sutis e agressivos e contornos geometricamente organizados que se fundem a formas intangíveis e tangíveis para colorir o existir e o desabrochar da existência. Neste sentido, podemos nos perguntar: Criamos para ser? Ou somos feitos de um ato de criação? Para responder a este questionamento milenar, diversas bases filosóficas, históricas e religiosas tendem a tecer uma trama poética com o intuito de dar conta do existir. De certo, as mais variadas histórias e enredos imagéticos, diríamos fantásticos, foram criadas pelas civilizações para dar sentido e responder a questão de como passamos a existir. E é neste contexto que podemos encontrar a arte.

Enredos criativos como os mitos, danças, escultura, pintura, folclore, música, dentre tantas obras formas de expressão, datam de um tempo não apenas de ordem cronológica, mas

de aspectos da criação do vir-a-ser do humano inserido em sua cultura. Embora as produções culturais artísticas denunciem as marcas do tempo e relatem o contexto em que foram criadas, destacamos o aspecto individual do próprio artista que está contido no percurso e da produção da obra. Por detrás da arte há o artista. Se de um lado temos a cultura e suas inscrições sócio-construídas, por outro temos a subjetividade e singularidade do artista que está imerso nessa cultura. Neste sentido, ao pensarmos em constituição e dinâmica aplicada às criações e ao processo criativo, teríamos um ser que cria ou que é criado por suas produções?

Como já dissemos, os elementos da constituição do “ser criativo” do humano o levou a se desenvolver enquanto indivíduo e sociedade. De certo, suas criações engendraram um curso de modificações na história da humanidade desde a noção de sua própria condição humana, sua subjetividade, à maneira de instrumentalizar os elementos materiais que os cercavam, os colocando a serviço do criar “para ser”. De acordo com a artista plástica e pesquisadora Fayga Ostrower (2001), a criatividade pode ser considerada como um aspecto, um potencial, que é inerente à condição do humano. Trata-se de uma potencialidade que ressoa ao ser como uma necessidade. Embora possamos encontrar a manifestação da criatividade dos povos, das épocas e seus representantes, via de regra, nas artes em geral, a criatividade não é de exclusividade do fazer artístico, pois o criar precisa “ser visto num sentido global, como um agir integrado em um viver humano. De fato, criar e viver se interligam” (p. 05). Entretanto, para os fins que nos propusemos cabe-nos compreendê-la pelo viés artístico, pois se aproxima de nosso objetivo para a investigação.

Criar, portanto, é uma necessidade humana, um ato potencialmente expressivo contido na condição de ser do humano. Tentar explicar o ato criador, como aponta Salles (2016), é uma árdua tarefa que corre o risco de se ater às explicações míticas e envoltas em uma aura, ou mesmo elucidações lineares e simplistas que não se preocupam com a profundidade implicada nessa problemática. De certo, Salles (2016) afirma que a criação se encontraria em

um “engenhoso labirinto” do psiquismo humano, uma complexa lógica criadora que dificilmente se chegaria à explicação de sua totalidade. Apesar de concordarmos com o enunciado da autora e reconhecermos a dificuldade de se estabelecer um conhecimento plenamente generalista das condições para o ato criador, procuramos apresentar uma perspectiva teórica que, satisfatoriamente, nos apresente um possível contorno sobre as complexas relações que se dão na criação. Assim, afinal, para o artista, o que é criar?

Segundo aponta Ostrower (2001), a criação implica em dar *forma* a algo “novo”, uma ordenação coerente que se estabelece em uma relação de fenômenos articulados à percepção, trata-se da “capacidade de compreender; e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar” (Ostrower, 2001, p. 09). Neste sentido, o ato de criar é uma manifestação intuitiva elaborada em nível inconsciente, mas que se torna consciente pela indagação dos significados que são dados à própria criação. Em Salles (2016) podemos compreender este processo como um meio pelo qual “algo que não existia antes, como tal, passa a existir, a partir de determinadas características que alguém lhe vai oferecendo” (p. 13). A complexa emersão do artefato, ou produto criado, ocorre em uma rede permeada pela ação, ajustes e apropriação (Salles, 2016).

Assentada sobre os conceitos de *forma* e *materialidade*, Ostrower (2001) discute que o criar implica em um processo entre os dois fenômenos. *Forma*, na perspectiva da autora, trata-se de uma ação criativa, dinâmica e transformadora, que não são obras do acaso e não se produzem gratuitamente, mas estabelecem relações profundas em uma lógica própria e coerente. Já a *Matéria* é o meio pelo qual a ação criativa fará seus efeitos transformadores, uma linguagem diversa que é indagada e simbolizada pela ação da criação. Ainda que apresentemos os termos de modo separado, trata-se de uma tentativa pedagógica de elucidar os instrumentos, mentais e expressivos, utilizados no ato criador. A formação da dialética entre forma e matéria, na perspectiva de Ostrower (2001), é orientada, como dissemos, por

uma ação criativa a partir da qual a matéria é submetida pela *forma*, em uma síntese diferenciada que se caracteriza como um modo de ser, adquirindo uma essência unificada. Com isso, “se torna matéria configurada, *matéria-e-forma*, e nessa síntese entre o geral e o único é impregnada de significações”, pois em meio à díade da reformulação da matéria, em um elemento subjetivo e singular, se dá contornos à forma, mas também ao próprio criador, “criando, ele se recriou” (p. 51).

Neste ínterim, o humano investe de significação as matérias e as linguagens, como nas artes em suas variadas formas. Nesta ação simbólica, o criador manuseia a matéria deixando nela suas impressões, com isso a simboliza e a indagada por meio de uma questão que lhe é própria. No processo de rearticulação da matéria, um ciclo de perguntas e respostas se faz, reformulando-se a matéria (Ostrower, 2001).

Neste contexto de materialidade, Salles (2016) aponta é preciso compreender as leis e a história que envolvem as propriedades da matéria escolhida na criação, ou seja, é necessário dominar o conhecimento da própria técnica e dos elementos que a envolvem, em nosso objeto de estudo, o vocabulário clássico e o ballet de repertório. Assim, é preciso conhecer a matéria, sua tradição, sua condição histórica para manuseá-la e reformulá-la. Desta forma, embora a materialidade possa sofrer distorções em sua extensão original, ainda lhe resta um núcleo de significado a partir do qual, por meio da matéria formada, se pode apreender as respostas dadas pelo humano aos valores da existência.

Portanto, tendo em vista o exposto, podemos retomar o enunciado introdutório, “Ser criativo” ou “Criar para ser” pode ser compreendido, levando em consideração as ideias de Ostrower (2001), como uma relação dialética pouco diferenciada, pois ao criar o criador estabelece uma rede de comunicação simbólica com referenciais, sensações internas e percepções externas que compõem a manifestação expressiva. De tensões psíquicas à organização perceptiva, o processo criador age seletivamente ligado com a imaginação e com

a elaboração intuitiva. Ao “ser criativo” o humano se reconhece, como também identifica os fenômenos que o circundam, lhes dá novas formas, aplica sua subjetividade, age intuitivamente com seu inconsciente, elabora, produz, tem *insight* em um ato de trabalho que não lhe é alheio, como aponta Frayze-Pereira (2005). Criando, potencializa e amplia a experiência de seu viver transpondo-a para a cultura e para as gerações futuras. Em Salles (2016) compreendemos a díade de “ser criativo” ou “criar para ser” como uma unidade composta, relacionada, e necessariamente implicada em um *processo* na concretização de um *projeto poético* do artista, ou seja, dos sentidos que dá a sua obra. Portanto, ao passo que cria, o artista reconhece sua obra, o entorno, mas também se identifica consigo próprio. Ao construir, se constrói.

2.2.4 Psicanálise Implicada e Arte

Como já dissemos, Winnicott, ao se referir ao sujeito em relação à cultura, não se preocupou em interpretar e aplicar o conhecimento psicanalítico a artistas e suas obras, ou descobrir os caminhos do inconsciente em uma produção específica. Por outro lado, a teoria winnicottiana se empenhou em teorizar e desenvolver um conhecimento a partir da implicação da psicanálise às experiências transicionais na cultura. Portanto, trata-se de uma psicanálise implicada, uma investigação à percepção e aos *efeitos* do confronto com a obra de arte, tomando como alvo o discurso resultante deste encontro (Leenhardt, 2005).

Frayze-Pereira (2005) em *Arte, Dor* afirma que a partir da psicanálise implicada é possível estabelecer um diálogo entre os saberes psicanalíticos e a arte. Assim, a psicanálise ao confrontar-se com a implicação dos processos artísticos “não é um modelo que ajusta abstratamente o objeto artístico às suas exigências teórico-conceituais. A psicanálise [...] não

é mero instrumento de investigação da cultura, não é rede de noções aptas a atribuir sentido ao sensível” (Frayze-Pereira, 2005, p. 24).

Para Frayze-Pereira (2005), a experiência clínica psicanalítica e a estética artística possuem similaridades. No primeiro caso, o fazer psicanalítico atua por meio da escuta intensa de questões subjetivas, ambíguas e perturbadores, e encontra um ponto de acesso para a elaboração do sofrimento, dando-lhe forma e representação. O artista, por sua vez, assume a árdua tarefa de produzir algo que até então não tem forma e que ainda não foi visto. Nesse sentido, a arte e o pensamento estético procuram fazer um contato com o espaço intermediário, entre aquilo que ainda não é artístico e a percepção em forma, enquanto o pensamento psicanalítico traduz em palavras a rede entre o indizível e o dizível. O pensamento estético e o psicanalítico, neste sentido, são entendidos como “vizinhos”, pois são práticas de subversão (Frayze-Pereira, 2005).

Assim, na arte se estabelece uma relação com o não dito, com aquilo que escapa à fala. Diante do processo da obra, ou mesmo em sua forma “acabada”, se faz um enigma que move uma dinâmica de interpretações mediada pelo olhar a obra. Na obra se produz um “suporte uma espécie de análogo do próprio inconsciente, suscitando inquietude, revolta, perplexidade, interrogação” (Frayze-Pereira, 2005, p. 58).

O não-dito, assim, revela uma história criativa enlaçada à obra. Tardivo (2008) ao utilizar da psicanálise implicada em um romance a descreve como o fazer psicanalítico de forma criadora, que tem como função “dar existência a algo que não teria vida sem este seu gesto de criação” (p. 44). Para o autor, a psicanálise implicada sob a ótica dos processos de criação, abre espaço para interpretações que permitem o desvelar de novas interligações e para a criação de outros sentidos.

Por meio da implicação da psicanálise, o pensamento psicanalítico pode se estender para campos extramuros, embora sejam mantidos o método e o pensamento clínico. Neste

contexto, podemos destacar o trabalho de Rosa (2012), que utilizou a psicanálise implicada e a técnica psicanalítica como proposta de intervenção em comunidades marcadas pela exclusão política e social, dando-lhes uma escuta que visa compreender os significados dados pelos sujeitos à sua realidade. Desta forma, a psicanálise implicada é aquela que teoriza os modos de captação do fenômeno e “constrói ou realça táticas clínicas junto a esses sujeitos, que remetem tanto à sua posição desejante no laço com o outro, como às modalidades de resistência aos processos de alienação social” (Rosa, 2012, p. 30).

3 MÉTODO

A presente pesquisa apresenta-se como uma *pesquisa qualitativa em psicanálise*. Segundo Minayo (2009), a pesquisa de natureza qualitativa visa responder questões de uma realidade que, via de regra, não pode ser mensurada e quantificada em dados numéricos. Nesta modalidade, os dados coletados são referentes às significações, desejos, crenças e valores, motivações e atitudes do alvo do estudo. Afirma Minayo (2009, p. 21) que “esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser

humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida”. Desta forma, pode-se entender o aspecto *qualitativo* como sendo decorrente de uma partilha profunda de fatos, ou locais, entre as pessoas, extraindo desse convívio “os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, [...] os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa” (Chizzotti, 2003, p. 221).

Minayo (2009) divide o processo de produção de trabalho científico ancorado na pesquisa qualitativa em três momentos, sendo eles: *Fase exploratória; Trabalho de campo; Análise e tratamento do material*. A primeira fase, a exploratória, é composta pela elaboração de um projeto de pesquisa e preparo de todos os elementos pertinentes à ida a campo, como definir o objeto de estudo, desenvolver as hipóteses, metodologia, pressupostos teóricos, escolha de instrumentos e cronograma (Minayo, 2009). No projeto, o pesquisador transmite “para o papel, dentro de certas normas de escrita, de espaço e de tempo, suas idéias e/ou suas hipóteses relativas ao tema a ser trabalhado” (Ceccarelli, 2012, p. 137).

No trabalho de campo, segundo fase, o material elaborado é submetido à prática, combinando os instrumentos selecionados (entrevistas/observações, etc) com os participantes pesquisados. Para Minayo (2009, p. 26), esta fase realiza um “momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria”. Por último, a terceira etapa diz respeito ao tratamento dos dados levantados em campo, visando compreender e interpretá-los em articulação com a teoria utilizada na fundamentação do projeto e leituras que surgiram do material de campo (Minayo, 2009).

Para Chizzotti (2003), a pesquisa qualitativa mostra uma tendência a abrigar uma diversidade de tendências de pesquisa. Ainda para o autor, diferentes orientações filosóficas e

epistemológicas que embasam o saber científico ancoram-se na pesquisa qualitativa, como a pesquisa clínica. Neste ínterim, a psicanálise pode se inserir no escopo de pesquisa qualitativa por objetivar entender a realidade do fenômeno presente na subjetividade humana, tomando como ponto central as manifestações do inconsciente e as relações transferenciais e contratransferenciais presente nos vínculos e nas vivências compartilhadas das pessoas.

Segundo Ceccarelli (2012, p. 140), diferente de abordagens científicas pautadas no modelo positivista experimental, o objeto de interesse da psicanálise não está na indução de um fenômeno para que se valide a hipótese levantada, pois, “tal procedimento é impensável, não apenas por óbvias razões éticas, mas por ser impossível prever a dinâmica psíquica responsável pela causalidade inconsciente”. Ainda para o autor, a psicanálise se preocupa com a noção de “realidade psíquica”, pois “possui, na subjetividade de quem a anuncia, o mesmo estatuto que a realidade "objetiva"” (Ceccarelli, 2012, p. 141).

Sendo assim, Figueiredo e Minerbo (2006, p. 258) consideram como sendo “pesquisa em psicanálise”, em seu amplo sentido, “um conjunto de atividades voltadas para a produção de conhecimento que podem manter com a psicanálise propriamente dita relações muito diferentes”. Segundo Mezan (2006, p. 233), o território de pesquisa em psicanálise é amplo e diversificado “indo do estudo aprofundado de uma história de vida à análise de condições que afetam um determinado grupo, selecionado por faixa etária ou por algum traço comum [...]”. Ainda para o autor, as pesquisas que envolvem a psicanálise podem; a) tomar os conceitos centrais da psicanálise avaliando-os; b) pode tomar a relação imbricada na prática clínica (*setting*) diretamente como objeto de pesquisa; c) descrevem e estudam estruturas psicopatológicas; d) analisam as relações em âmbito social, como a relação professor/aluno, e no fazer clínico em instituições (Mezan, 2006).

Embora apresente uma ramificação extensa de possibilidades, Mezan (2006, p. 233) afirma que há um solo em comum no qual “todos os autores identificam uma *questão* e a

investigam com os meios conceituais oferecidos pela psicanálise”. Portanto, podemos entender a presente proposta como uma pesquisa qualitativa em psicanálise a qual visa compreender os fenômenos subjetivos não mensuráveis, apoiando-se no método clínico.

3.1 PROCEDIMENTO DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados foi realizada no local, data, hora e duração, indicados pelo próprio participante. Em geral se tratava de salas de espera ou salas de aula de academias de dança, mas também de lugares públicos como Shoppings e Bibliotecas de Universidades e raramente a residência das professoras (os). As entrevistas foram gravadas e transcritas em sua forma literal, incluindo entonações usadas pelas entrevistadas (os). Após as transcrições, os áudios foram excluídos, mantendo-se apenas o material escrito. Os participantes foram acessados por meio de convites enviados nas academias de dança do município de Maringá-PR e divulgados em redes sociais para possíveis interessados. Contou-se também com a indicação de novos participantes por professoras (os) já entrevistadas (os), ampliando-se para profissionais de outros municípios do Estado do Paraná.

3.2 PARTICIPANTES: CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Participaram desta pesquisa professoras (es) de ballet Clássico com formação em dança nas modalidades formal, informal ou mista, que atuaram, em algum momento de sua carreira, como bailarinas (os) profissionais seja em companhias de dança ou grupos com enfoque em competições, por um período de no mínimo 1 (um) ano. Também foram incluídos na pesquisa as participantes que atualmente são professoras (es) de ballet clássico em academias de dança, auxiliando na produção criativa de espetáculos. Foram excluídas da participação na pesquisa professoras (es) menores de 18 anos, que possuísem algum tipo de

transtorno mental, e que não tivessem participado, ou mesmo, dançando profissional ou semiprofissionalmente.

3.3 PROCEDIMENTO DE AMOSTRAGEM E ANÁLISE DE DADOS

A análise dos dados foi realizada a partir da *análise de conteúdo* de L. Bardin (1977). Neste método, o processo de análise do conteúdo desenvolve-se em três fases. Na primeira, a *pré-análise*, organiza-se o material coletado, incluindo a leitura flutuante dos documentos para formulação de hipóteses. Na segunda fase, *exploração do material*, são codificados os dados em recortes temáticos, escolhendo as unidades, enumerando e classificando as categorias, eleitas *a posteriori*. Por fim, na última fase, *tratamento dos dados*, infere-se e interpreta-se o material objetivando tornar os dados significativos (Bardin, 1977).

O número de participantes total da pesquisa deu-se a partir dos critérios da *saturação teórica*. Neste método de fechamento de amostra, a coleta de dados encerra-se quando as informações obtidas no campo começam a se repetir. O grupo nessa amostra é reunido por uma homogeneidade ampla mantendo características em comum. Assim, a saturação dá-se quando “o pesquisador, entendendo que novas falas passam a ter acréscimos pouco significativos em vista dos objetivos inicialmente propostos para pesquisa, decide encerrar sua amostragem” (Turato, 2003, p. 363). Para tanto, avalia-se nas entrevistas: a) se o material colhido é suficiente para responder aos objetivos da pesquisa e satisfazer a discussão; b) passar pelo crivo avaliativo do orientador da pesquisa; c) ser avaliado por pares, colegas de pesquisa que poderão auxiliar no aval acadêmico (Turato, 2003).

Fontanella, *et al.* (2011) entendem o fechamento da amostragem por saturação teórica como uma técnica de tratamento dos dados. Indicam que a saturação é estabelecida a partir dos seguintes passos; 1) Disponibilizar os dados para todos os pesquisadores envolvidos; 2)

Por meio do emergir do registro são identificados os sentidos manifestos pelos indivíduos; 3) Agrupamento de temas identificados por cada pesquisador, incluindo em pré-categorias; 4) As pré-categorias acompanhadas das falas das entrevistas são reunidas; 5) Nomeia-se a categoria do tema; 6) As categorias são agregadas em uma tabela; 7) Constata-se a saturação quando não é agregado um novo tema mediante a novas entrevistas; 8) Transforma-se a saturação em uma tabela.

3.4 INSTRUMENTOS

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi a entrevista. De acordo com Turato (2003), a entrevista consiste em um valioso instrumento para a compreensão de fenômenos e “de elementos de identificação e construção potencial do todo da pessoa do entrevistado e, de certo modo, também do entrevistador” (p. 308). Desta forma, a entrevista possibilita um encontro entre entrevistador e entrevistado capaz de auxiliar no conhecimento interpessoal, pois quando o “pesquisador estiver “entre-olhos” (este é o sentido etimológico da palavra “entrevista”) com o sujeito do estudo, aquele será um integrante técnico (...) que detém um saber definido” (Turato, 2003, p. 310). Neste sentido, o pesquisador é o responsável pela iniciativa do encontro e o entrevistado é um convidado alvo da intervenção técnica (Turato, 2003).

Turato (2003) afirma que a entrevista psicológica que toma como base o método clínico-qualitativo utiliza-se dos pressupostos bases dos conceitos da psicanálise, como o *setting*, a associação livre, a transferência e a contratransferência. Assim, para preencher o rigor científico e apreender o existente no fenômeno manifesto, mas visando o latente, utiliza-se a técnica global da observação (Turato, 2003). A neutralidade científica para esta perspectiva é entendida como uma ação “cordial e acolhedora”, que leva em consideração a

sensibilidade e humor do pesquisador como elementos importantes para a pesquisa (Turato, 2003).

Para Turato (2003), todos os tipos de entrevistas apresentam algum tipo de “estrutura”, assim propõe, diferentemente da classificação tradicional, que as entrevistas possam ser compreendidas como sendo dirigidas (totalmente/parcialmente/praticamente nada), pois ao dirigir “significa que podemos dar a direção, apontar para onde a entrevista caminhará” (Turato, 2003, p. 312). Para a pesquisa em questão, foi utilizada a pesquisa semidirigida (apêndice A).

Segundo Turato (2003), na *entrevista semidirigida* há a possibilidade dos integrantes da relação (entrevistador e entrevistado) assumirem em algum momento a direção. Para tanto, o entrevistador se colocará a partir de falas do entrevistado que considerem as situações; a) quando a fala do informante revelar elementos relevantes, o observador se fará presente por meio de expressões faciais e emissões de ruídos estimulantes que indiquem o interesse pela aprofundamento da questão; b) ao julgar a fala incompleta o observador solicita que o entrevistado fale mais particularidades sobre a temática; c) quando a fala do informante parecer obscura o entrevistador solicita esclarecimentos.

Para Turato (2003), nesta modalidade, o entrevistado poderá falar sobre a temática investigada livremente, ancorado na técnica da associação livre de ideias. Assim, esta flexibilidade da entrevista semidirigida permitirá a emergência de duas situações importantes: O *Transcurso diferente e o tópico novo*. No primeiro caso, a entrevista pode prosseguir por um ordenamento de questões diferentes do roteiro previsto pelo pesquisador, “podendo assim o sujeito falar, por sua iniciativa, sobre um tópico do roteiro antes que lhe seja perguntado” (Turato, 2003, p. 315). No segundo caso, o *tópico novo*, pode ocorrer a emergência de conteúdos não previstos pelo pesquisador auxiliando significativamente no conjunto do estudo.

Portanto, a escolha pelo instrumento da entrevista semidirigida leva em consideração as características de interatividade, de envolvimento com os conceitos utilizados pelo entrevistador e pela flexibilidade da agenda (Turato, 2003). Na entrevista semidirigida, é escolhido um ou dois temas a serem investigados com profundidade e detalhamento (Turato, 2003).

Portanto, para a atual pesquisa, elaborou-se um roteiro de entrevista composto por três questões disparadoras que foram subsidiadas sob os eixos: Percurso na dança (história), Processo de criação e Liberdade de criação. Com isso, procurou-se fornecer um espaço para a livre associação de ideias referentes à temática, embora tenham sido mantidos os pressupostos da entrevista semidirigida e a direção dos aprofundamentos tomando como base os objetivos da pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 PERFIL DOS PARTICIPANTES

Participaram da pesquisa dezesseis professoras (es) de ballet clássico com formação em dança mista, formal e informal. A faixa etária dos participantes do estudo foi entre 20-56 anos (Tabela 1). O perfil do público indicou a prevalência de participantes do sexo feminino. Em relação às regiões onde foi realizada a coleta, constatou-se a participação de entrevistadas e entrevistados que, atualmente, residem nos municípios de Maringá-PR e Londrina-PR. As entrevistas duraram aproximadamente no mínimo 25 minutos e no máximo 1 hora e 40 minutos.

Observou-se nos participantes do estudo uma distribuição de formação em dança a prevalência na modalidade informal, seguidas por formal e mista. Os dados indicaram que as futuras professoras e professores buscam para sua formação, em sua maioria, o curso de ballet clássico livre ministrado em escolas regulamentadas e academias de dança. Outro perfil de formação indicado no levantamento trata-se do nível acadêmico das entrevistadas (os) composto, majoritariamente, por participante com graduação completa e especialista, seguido de graduação incompleta e Ensino Médio, como apresentado na tabela 1.

Tabela 1
Caracterização da amostra (Idade / Gênero / Formação)

Idade	Sexo	Formação em Dança	Ensino Superior
20	Feminino	Informal	Incompleto
22	Feminino	Informal	Graduação
23	Feminino	Informal	Incompleto

24	Feminino	Informal	Médio
25	Feminino	Informal	Graduação
26	Feminino	Informal	Graduação
27	Feminino	Mista	Especialista
28	Feminino	Mista	Especialista
28	Masculino	Formal	Graduação
29	Feminino	Informal	Graduação
30	Masculino	Informal	Incompleto
33	Feminino	Informal	Graduação
42	Feminino	Informal	Médio
45	Masculino	Informal	Médio
47	Feminino	Informal	Graduação
56	Feminino	Informal	Graduação

Fonte: Autor (2018).

4.2 FECHAMENTO DA AMOSTRA

Após a leitura flutuante das entrevistas elegeu-se uma seleção de 38 (trinta e oito) unidades temáticas (UT) de potencial relevância para a construção das subcategorias e a posterior categorização e interpretação dos dados. O fechamento da amostragem deu-se a partir da entrevista de nº 12 (doze), sendo realizadas mais 4 (quatro) entrevistas as quais não demonstraram qualquer dado significativamente “novo” sobre o fenômeno.

4.3 CATEGORIAS: O *GRAND DEFILE*

A partir do material coletado, realizou-se a leitura flutuante das entrevistas destacando-se, pelos critérios da metodologia de tratamento dos dados da análise de conteúdo, 07 (sete) pré-categorias e 31 (trinta e um) subtemas que foram sintetizadas em três categorias analíticas construídas *a posteriori* que versavam sobre as experiências no contexto da dança clássica, sendo elas: I - Liberdade de expressão: Espaços e os degraus a subir para criar; II - De loopings emocionais ao sentimento de estupro: Aspectos de submissão na dança clássica; III - Criar “*é transcender, viajar, porque é uma viagem*”.

Quadro 1
Processo de Categorização dos dados

Categorias	I - Liberdade de expressão: Espaços e os degraus a se subir para criar	II - De Loopings emocionais ao sentimento de estupro: A submissão do <i>self</i> no ballet clássico	III - Criar “ <i>é transcender, viajar, porque é uma viagem</i> ”
Pré-Categorização e Subtemas	Sonho de Bailarina (Subtemas: Sonho de bailarina e Incentivo)	<i>Como aluna eu jamais questionaria!</i> (Subtemas: Academia e Submissão)	Criar é transcender, viajar, porque é uma viagem! (Subtemas: O ambiente e criação; Corpo e Criação; Interpretação e Expressão)
	<i>Como aluna eu jamais questionaria!</i> (Subtemas: Processo Criativo; Participação na criação; Por que não criar?; Espaços para criação)	<i>Professor de ballet clássico cria, com certeza!</i> (Subtemas: Professor e processos de submissão: Manter os alunos; Alunos e Pais;)	“5....6...7...8” ballet clássico e Criação (Subtemas: Técnica clássica e Criação; Me descobri Coreógrafa; O Neo é novo; O ballet de repertório e adaptação coreográfica; O

Pré-Categorias e Subtemas			palco; Para além das pontas)
	<p><i>Professor de ballet clássico cria, com certeza!</i> (Subtemas: Criação e liberdade coreográfica; Criando aulas; Dificuldade em criar; Espaço para criação e Co-Criação; O brincar na aula de ballet clássico (Baby Class e o ballet adulto)</p>	<p><i>Quando você é bailarina de Cia....</i> (Subtema: Submissão e Cia)</p>	
	<p><i>Quando você é bailarina de Cia....</i> (Subtemas: A dança é uma profissão; Processo de criação na Cia; Liberdade de criação na Cia)</p>	<p><i>“O homem ele é... aquela figura forte”</i></p>	

Fonte: Autor (2019).

A análise do material coletado, no processo de separação de pré-categorias, nos mostrou a emergência de diversas possibilidades analíticas, temas que versavam sobre a realidade, psíquica e concreta, do rico campo da dança. Algumas dessas temáticas, de início, foram inseridas como pré-categorias de análise e subtemas como, por exemplo, “*Sonho de bailarina*” e as temáticas “*Sonho de bailarina*” e “*Incentivo*” e “*O homem ele é... aquela figura forte*”. Assim, na organização inicial do conteúdo elegeu-se 07 (sete) pré-categorias que posteriormente foram realocadas, balizadas pelos objetivos da pesquisa, em 03 (três) categorias analíticas, como apontado no Quadro 1. Desta forma, as pré-categorias e subtemas que, de alguma forma, se encontram distantes do eixo norteador da investigação foram

excluídas da fase de interpretação dos dados. Portanto, nesta ordenação, elegeu-se três categorias para serem analisadas, como exposto no Quadro 2.

Quadro 2
Descrição das Categorias de análise

CATEGORIA	DESCRIÇÃO
<p>I - Liberdade de expressão: Espaços e os degraus a se subir para criar</p>	<p>Descrição dos níveis e possibilidades de criação nas fases de desenvolvimento do indivíduo na dança; Espaços e autorizações para criar; A prática diária da criação em dança clássica. Da dependência absoluta à independência criativa. Ambiente do ballet e processos de maturação; Processos de Integração, Personalização e Realização.</p>
<p>II - De loopings emocionais ao sentimento de estupro: A submissão do <i>self</i> no ballet clássico</p>	<p>Professores sádicos e alunos submissos; Submissão no contexto escolar na aprendizagem do ballet; Submissão à técnica clássica ou a políticas e exigência da instituição?; O falso <i>self</i> e o sentimento de assassinato e estupro em não criar; <i>Effacé devant</i> do adoecimento psíquico no ballet clássico; O ambiente não suficientemente bom no ballet.</p>
<p>III - Criar “é transcender, viajar, porque é uma viagem”</p>	<p>Identificação do “como” e “onde” da criação em dança; Funcionamento do processo de criação; Coreografia e manifestação do <i>self</i>; O fator ambiente na criação; Imaginação e materialidade na criação; O corpo e os registros das “verdades”; O espaço potencial e os passos (5,6,7,8...) para a elaboração da obra; Expressão e Gesto espontâneo em dança.</p>

Fonte: Autor (2019).

Com a reorganização e sintetização das categorias, passamos a analisar e interpretar os dados sob os eixos (I, II e III) apontados no Quadro 2. Entretanto, antes da apresentação das discussões, pensamos que dois elementos explicativos necessitam ser expostos. (1) De um lado, uma diferenciação clara e objetiva entre as categorias I e II precisa ser exposta, pois uma observação pouco detalhada do leitor poderia julgá-las similaridades ou quase indissociáveis. De fato, semelhanças contundentes existem, porém sustentamos nossa interpretação de que sutis diferenças, porém significativas e substanciais, divergem ao ponto de serem alocados em categorias diferentes. Embora trate do mesmo tema, a “criação”, as categorias versam analisá-

la em óticas díspares. Vejamos, no primeiro momento, categoria I, o processo criativo está articulado ao ensino-aprendizagem da dança clássica, e neste ínterim apresentam-se aspectos rotineiros que se referem ao *desenvolvimento, ou Maturação*, da aluna (o) até lhe ser autorizada, auto autorização e autorização do ambiente, para criar. Noutra ponto, categoria III, encontramos o processo criativo em suas vias de fato, já autorizado pela maturação, ou seja, são concernentes ao *funcionamento* psíquico do ato criador em dança clássica, enlaçado aos elementos inconscientes que lhe são subjacentes.

Do outro ponto (2), visando “brincar”, aos moldes de Winnicott (1971), com a apresentação da interpretação dos dados, escolhemos expor as categorias de modo semelhante ao enredo de um espetáculo de ballet clássico, subdividindo-os em atos (cenas). Desta forma, em cada categoria/cena, se apresenta uma parte do trabalho equiparado a um momento da obra clássica no palco. Iniciamos aqui pelo “*grand defile*” no qual demonstramos, de modo geral, a construção e descrição de todas as categorias. No ballet esta assemelha-se à apresentação de todos os personagens no palco em uma dança integrada. Em seguida, como no desenrolar das histórias clássicas em atos/cenas, os dados foram articulados às interpretações a partir do aporte da teoria de Winnicott. Para finalizar, como em uma coreografia de coda final em que todos os artistas retornam ao palco para “encerrar” a obra, terminamos nosso trabalho com as considerações finais e o fechar das cortinas.

4.3.1 I Ato - Liberdade de Expressão: Espaços e os Degraus a se Subir para Criar

A formação em ballet clássico é perpassada por uma longa trajetória do estudante no processo de ensino-aprendizagem. Em geral, como nos mostrou as participantes da pesquisa, para tornar-se uma (o) bailarina (o) formada (o) são necessários, salvo as especificidades de cada método de ensino (École Française, Bournonville, Cecchetti, Royal, Vaganova,

Balanchine e Cubano), de oito a dez anos de estudo em aulas semanais. Embora haja nuances nas propostas metodológicas de cada grande escola de ballet em relação ao tempo e período para a entrada na dança, em resumo, a(o) aluna(o) inicia seu percurso com 5 (cinco) ou 6 (seis) anos de idade em classes preparatórias, apenas aos 8 (oito) anos, em média, a criança é efetivamente iniciada no processo de formação clássica, finalizando-o entre os 17 (dezesete) e/ou 18 (dezoito) anos de idade. Caso o estudante entre no ballet na vida adulta conta-se, de modo geral, 5 (cinco) / 6 (seis) anos de estudos para “formar-se” na técnica clássica.

No ballet, equivalente ao ensino regular, para cada ano de formação é esperado que as (os) alunas (os) adquiram e desenvolvam níveis da técnica e consigam executá-la com certo grau de exatidão e “perfeição estética”. Por volta do 4º/ 5º ano de ballet, em média entre nove e treze anos de idade, as alunas que apresentam condicionamento físico específico são iniciadas na técnica clássica da sapatilha de ponta. Em geral, para os meninos, a sapatilha de ponta torna-se um elemento opcional, pouco estimulado, diferentemente do feminino que é prática “obrigatória” no currículo. Para estudantes que não iniciaram na prática desde criança, a inserção nas sapatilhas de ponta está sujeita à análise do condicionamento físico, porém estima-se que seriam necessários de 2 / 3 anos de aulas para que a aluna seja iniciada nas sapatilhas de pontas.

Recorremos, introdutoriamente, à descrição sintética do extenso percurso do estudante para se formar em ballet clássico, como nos foi apresentada por nossas participantes, pois encontramos uma conexão entre os processos criativos e a autorização destes, aos graus de maturação biológica, subjetiva e técnica, transpassado pelo ensino-aprendizagem da arte. O progresso maturacional requerido no ballet, para a autorização ao processo criativo, assemelha-se, em diversos pontos, ao percurso da criança em seu próprio desenvolvimento individual, caminhando da dependência absoluta à independência. Neste sentido, identificamos, implicitamente, de modo análogo, que a relação do estudante nos espaços de

aprendizado e autorização para a criação em ballet, aluno - bailarino - professor, podem assemelhar-se, por analogia, aos níveis do processo maturacional, Integração - Personalização – Realização como nos mostra Winnicott (1945/200). Lembramos que a discussão aqui proposta se trata de um *paralelo* com os conceitos da obra winnicottiana, uma similaridade metafórica. Para tanto, partimos do ponto analítico que leva em consideração a formação clássica desde a mais tenra infância até a conclusão na fase adulta, pois reflete os dados levantados na investigação.

4.3.1.1 Degrau I – Primeiro se *aprende* o *plié* (aluno de ballet clássico)

No princípio, no contexto de sala de aula, a aprendizagem clássica destaca-se pela dinâmica verticalizada da transmissão de conhecimento, ou seja, o aluno está em aula para *aprender* “passivamente” diante do conhecimento, manejo técnico e artístico, cronograma e plano de aula que lhe é posto pelo professor, enquanto a criação permanece, neste momento, em baixa evidência, ou mesmo em segundo plano, como nos mostra P10, P12 e P14.

P10: *Quando você é aluno você não tem muita liberdade, até mesmo porque você está lá para aprender, então..... você é instrumento daquele coreógrafo professor.*

P12: *Como aluna a minha criatividade era mínima, mínima mesmo [...] É... vou falar assim de 0 a 10 (risos). Enquanto aluna era 2, era muito pouco [...].*

P14: *Ah! a gente estava ali pra aprender [...].*

Sublinhamos o aspecto passivo da aprendizagem entre aspas, pois, por um lado, embora a suposta submissão ao ambiente apresente-se como limitadora à expressão espontânea na dança, sua condição é essencialmente necessária para que se possa *aprender* a

dominar e reconhecer os recursos disponíveis em si para que, posteriormente, se possa criar, pois como nos demonstrou Ostrower (2001) é preciso controlar a linguagem da *forma*, neste caso a técnica da dança, como nos diz P13. Entretanto, sabemos que a submissão extrema e pouco saudável interfere contundentemente na (des) organização subjetiva, no desejo, e na expressão do verdadeiro *self*. Porém, em outro momento (*categoria II*) discorreremos detalhadamente sobre os (des) caminhos da submissão extrema às exigências do ambiente e seus efeitos na constituição e saúde psíquica.

P13: mas aquele bailarino que tem domínio do teu corpo, que ensinaram (ênfase) ele a se movimentar, ensinou ele a entender o próprio corpo.

Neste momento, como mostra-nos P13, reconhecemos que certo grau de submissão se faz preciso para que o estudante se identifique e domine a linguagem artística e corporal da dança clássica. Como nos mostrou Winnicott (1945/200), o desenvolvimento emocional rumo à independência perpassa, inicialmente, uma relação de dependência com o meio, momento pelo qual se é possível, com o auxílio da mãe / professor, reconhecer as partes que integram o corpo para apreender e dominá-los. Neste processo, é preciso certo grau de submissão, em sua forma adaptativa e saudável, à classe de ballet e às regras do jogo, nos termos de Winnicott. Com isso, o desenrolar da ilusão para a desilusão insere gradualmente os elementos da realidade objetiva enriquecendo a realidade interna.

P16: [...] como aluna eu jamais questionaria [...].

P9: Ah... não, a gente não discutia muito [...].

P5: Então [...] você sabia que não podia opinar [...].

Portanto, “não questionar”, como nos afirma P16, ou em suas variações em P9 e P5, em uma análise preliminar e descontextualizada, poderia implicar necessariamente em uma extrema submissão criativa ao ambiente. Porém caso a examinemos pela ótica que propomos, condizente com a condição evolutiva do desenvolvimento psíquico, podemos apontar para a complexa relação maturacional exigida ao ego para o pensamento crítico reflexivo. Vejamos, em termos winnicottianos, para um desenvolvimento maturacional é necessário um longo período de tempo. Não seria o tempo exigido também pelo ballet? Acreditamos que, em hipótese, Sim!

A dinâmica do *self* no processo de *integração*, mesmo que parcial, como nos mostra Winnicott (1945/2000), se dá em meio à relação simbiótica do bebê e mãe, ou seus substitutos, na separação eu e não-eu. Nesta síntese, o reconhecimento do bebê de seu próprio ego é permeado pela sustentação (*holding*) suficientemente boa de seu cuidador, com o acolhimento dos aspectos de seu pensamento onipotente, ilusório e narcísico. Na integração, o bebê é auxiliado (*ensinado*) por uma figura que o balança, acaricia, dá-lhe banho, o aquece deixando-o protegido, mas também atua como facilitador na nomeação das forças instintivas que invadem a personalidade do bebê. Similar a este “ego-auxiliar”, o aluno de ballet é norteado por seu professor “suficientemente bom” que o apoia no reconhecimento dos limites de seu próprio corpo, como nos mostra P7.

P7: Isso, claro que muito tempo tu aprende a técnica, no começo, eu digo pras minhas alunas, no começo tu tá aprendendo a técnica, pra elas.. elas ainda não têm esse domínio, é tudo muito novo, elas estão se conhecendo, aquela... aquele conhecimento corporal, conhecimento espacial, conhecimento de ritmo, conhecimento de capacidade, tudo pra elas é novo, a partir do momento que elas conseguem dominar, elas começam a se soltar, são etapas né.

Semelhante ao estágio primevo do bebê, a entrada da criança em uma classe de ballet clássico reflete o estado pós-nascimento no qual as potencialidades ainda se encontram não integradas à personalidade e carecem da ajuda de sua professora (or) para ajudá-lo a juntar os pedacinhos em uma unidade. O aluno, como afirmou P7, *aprende* a unir suas partes por meio da técnica clássica, semelhante à “*técnica* pelo qual alguém mantém a criança aquecida [...]” (Winnicott, 1945/2000, p. 224 *italico nosso*). Nela, a integração e autopercepção, psíquica e corporal, dando-lhes a sensação de estar “vivendo neste corpo”, experimentando-o e caminhando para a separação com o psiquismo parental. Na dança clássica, o amadurecimento do *self* descobre o domínio de si-próprio, de suas partes unidas, pelo controle técnico do corpo e, como na função materna, os elementos pulsionais podem ser nomeados em *arabesques, tendus, Piruetas en dehors* e *Pliés*, ou seja, no vocabulário do ballet clássico.

Deste modo, entendemos que o processo criativo, neste contexto, diferentemente do esperado, pode não estar ao encargo de montagens coreográficas, interpretações de ballet de repertório ou solos clássicos, mas sim na *apreensão* e *domínio* da linguagem do ballet assimilando seus elementos sustentados (*holding*) pela figura do professor e ambiente, integrando o *movimento* psíquico (inconsciente) ao *movimento* do corpo (soma) e meio externo. “Apreendida”, de certo modo, a distinção entre interno-externo, eu e não-eu, é possível “dominar-se” e expressar-se no ballet, até o ponto que os aspectos criativos “[...] *começam a se soltar*” (P7). Soltam-se e elaboram arranjos artísticos aperfeiçoados que são “de importância vital para o bem-estar do indivíduo e portanto da humanidade” (Winnicott, 1945/2000, p. 226).

P7: Se soltar é deixar se envolver pela música, é deixar se envolver pelo momento, é deixar fluir, é sentir alguma coisa no momento em que tu tá fazendo o exercício, e não só fazer por fazer, é absorver realmente o que você está fazendo.

Assim, neste primeiro momento das *etapas* necessárias a se alcançar para uma maior liberdade no processo de criação em dança a *aluna (o)*, relativamente, encontra-se, em analogia, em uma situação parecida ao bebê, em um estado de *dependência “absoluta”* de suas professoras (res) e coreógrafas (os), pois seus *pedaços*, seus representações pulsionais, ainda não se encontram articulados a uma “organização unificada” do *self* com o corpo, elemento desempenhado pelo controle da técnica clássica, ou seja, pela aquisição de novas experiências do mundo e da linguagem da dança.

No ballet, este estágio é, como apontou P7, marcado pelo reconhecimento primevo das potencialidades e sensações corpóreas, como se o ego precisasse *aprender* a se reconhecer dentro do próprio corpo e reaprender as formas de expressar suas necessidades internas e externas, utilizando-se da linguagem da dança clássica. Embora, neste escopo, não nos referimos efetivamente à imagem do bebê de meses de vida, como aponta a teoria winnicottiana, pois no ballet trata-se, em média, de crianças de 5-8 anos de idade, inferimos que processos análogos ocorrem. Com isso, deslocamos a teoria maturacional de seu epicentro pós-nascimento para uma, mesmo que tardia, relação de *holding* na qual o professor de ballet executa a função “suficientemente boa” de nomear, acalantar e dá margens às complexas demandas não integradas do aluno que, na dança, manifestam-se no corpo como *forma e movimento*.

O percurso similar da função “suficientemente boa” da mãe e do professor localiza o sujeito em si mesmo e lhe dá a noção de existir. Assim, em uma de suas célebres citações Winnicott (1983a/1960), em discussão à Sociedade Britânica de Psicanálise na década de 1940, afirma que não se pode haver algo como a “coisa” criança, ou nos termos originais “*there is not such a thing as a baby*”. A aparente recusa, quase fragmentada, posição do autor quanto à existência do estado de “bebê” opera-se nos limites da experiência do *self* com o *Ser do bebê*, o qual não se constitui sozinho, mas engendrado em uma *relação* e na *experiência*.

Em outros termos, *Ser* bebê ou *Ser* aluno de ballet só é possível pelo viés do *cuidado* e *adaptação sensível* daquela ou daquele que promove uma reorganização emocional e psíquica do bebê/aluno, dando condução à dominância e constância do princípio do prazer até a separação definitiva dos pais/professor, embora ainda se mantenha dependente parcialmente do ambiente. Desta forma, talvez parafraseando a introdutória frase de Winnicott, diríamos: “*there is not such a thing as a ballet dancer*”, a não *Ser* em uma *relação* do aluno que, inicialmente, esteja em dependência “absoluta” com o ambiente e seu professor, *aprendendo* a guiar e reconhecer os processos somáticos e ligando os representantes inconscientes ao movimento. Neste lugar idealizado e, no princípio, indispensável identificamos uma relação de investimento libidinal semelhante aos estados primitivos da constituição humana na qual o ego e o *self* encontram neste “outro” (mãe, pai, professor de ballet etc.) sustentação (*holding*) para emergir e unificarem-se, como nos mostra P4.

P4: *Não, não nunca, nunca tive esses... nunca, nunca, nunca, porque pra mim, quando eu fazia aula, quando eu era aluna..... o meu professor, minha professora, era sempre “A professora”, “O professor”, “A coreografia” (ênfase nas vogais iniciais). Então, eu acreditava muito neles, no que eles estavam fazendo sabe [...].*

Winnicott (1963b/1983) afirma que na pessoa há naturalmente uma tendência ao crescimento, e o “que significa tantas coisas, em certo sentido significa a separação do cuidado materno de algo que nós então denominamos lactante ou o início de uma criança em crescimento” (Winnicott, 1963b/1983, p. 40). Sair da dependência absoluta, e da dupla dependência, conduz a criança ao delineamento de seu próprio *self*, diferenciado do ego materno. No ballet, a dependência, comparada à situação do bebê, deve também abrir passagem para certa liberdade criativa, mas também a uma diferenciação do ego do professor

de ballet, ou seja, como em todas as pessoas, o estudante de ballet também possui uma tendência ao crescimento para se tornar bailarina(o), como nos mostra P2.

P2: É..... desde cedo comecei a fazer dança né, mais focada no ballet clássico [...]e aí eu sempre segui os estudos com uma vontade, uma sede muito grande por essa dança, com aquele sonho de criança de ser uma bailarina profissional um dia.

A continuidade do ser, influenciada e favorecida pelo ambiente, leva a criança para os estágios posteriores de seu processo evolutivo e, no ballet, realiza o *Sonho de criança*, diríamos o desejo inconsciente, em crescer e seguir “*com uma vontade, uma sede muito grande*” (P2) em direção ao *ser* bailarina (o). Desta forma, da sala de aula para as companhias profissional/semiprofissional/amadora, a profissionalização também culmina, em nossa interpretação, com outro processo do amadurecimento do *self*, a *personalização* (Winnicott, 1945/2000).

4.3.1.2 Degrau II – Segundo, *adaptação* à companhia - (bailarino profissional)

A companhia de dança faz parte de uma das possibilidades de atuação *profissional* em dança clássica. Nela, diferentemente da percepção de aluno, a dança é concebida como uma atividade laboral, pois a “*a dança é uma profissão*” (P1). Neste sentido, requer certo grau de amadurecimento técnico e subjetivo do bailarino que, corriqueiramente, são exigidos por empresas em processos seletivos, descrição de cargos e perfis de quadros organizacionais. Portanto, dançar em uma companhia é um *trabalho* e, como qualquer outro cargo laboral, está submetida a processos verticalizados de ordem e execução, ou seja, submissão. Caso o

bailarina (o) não consiga *adaptar-se* às exigências e solicitações “*não serve pra estar na companhia [...]*” (P7).

P1: [...] A Dança é uma profissão.... é pouco regulamentada no Brasil assim, a maioria das pessoas trabalham mais informal do que formal né, assim com carteira assinada e tal [...].

P7: Ah, tu tá trabalhando, é uma ordem superior, eu acho que quando tu tá trabalhando dentro de uma companhia, assim como é o emprego, tu tem que... vêm a pessoa que te dá a ordem, e tem aquelas pessoas que seguem a ordem, e o fato do coreógrafo passar a coreografia pra ti, se tu não segue tu não serve pra estar na companhia [...].

A identidade profissional do bailarino, no contexto brasileiro da dança, pode ser marcada por episódios que solicitam à pessoa o uso de organização defensiva na linha do falso *self*. Em seu grau relativamente saudável, afirma Winnicott (1964/1999), o falso *self* se expressa como uma defesa contra a angústia e a frustração que, em nossa análise, pode emergir do meio profissional da dança e funcionar como “escudo” que adapta criativamente, por meio de atitudes polidas, e protege o verdadeiro *self* às demandas, por vezes rígidas, de coreógrafos e diretores artísticos, pois “*você vai trabalhar dentro do.... do que o coreógrafo insiste que você faça né*” (P1). Neste contexto, o interjogo que adequa o funcionamento psíquico primário e a fantasia à realidade submetem o ego às frustrações e interdições relativas ao meio externo, ou seja, o ego defronta-se com as regras que regulam sua atuação, frustrando-o, em termos winnicottianos, o *self* depara-se com as regras do jogo. Porém, embora precise necessariamente ter continência para suportar a frustração do desejo não satisfeito, seja em lidar com os limites do próprio corpo ou mesmo na elaboração e execução de arranjos

coreográficos, o ego precisará produzir elaborações que darão representação ao afeto agressivo, como também lidar com a tensão pelo relaxamento do corpo e mente, “*a gente tem que respirar fundo né, dar uma espreguiçada e continuar*” (P3).

P3: [...] a dança é uma profissão que a gente se frustra muito, diariamente, diariamente com, não sei, peso, altura da perna, não consigo fazer aquilo, rolamento, é frustrante às vezes, lidar com isso dá (risos)... A gente quando é profissional, gente, eu posso falar, três anos como bailarina profissional, me frustro todo o dia ainda. Então é... a gente tem que respirar fundo né, dar uma espreguiçada e continuar.

Embora as ex-bailarinas (os) e professoras de ballet possam ter se submetido às dinâmicas institucionalizadas das companhias de dança e as regras que lhe são postas por seus superiores, percebemos que quando se trata de arranjos adaptativos que de fato não exijam uma ocultação extrema no verdadeiro *self*, nota-se que o impulso criativo pode se satisfazer mesmo com os recursos disponíveis limitados da realidade objetiva. Vejamos, Winnicott (1945/2000) afirma que é apenas na base na monotonia, em outros termos, algum tipo de “regra”, que produções ricas e significativas podem ser adicionadas ao arsenal do desenvolvimento infantil. Com frequência, como nos diz Winnicott (1945/200), em psicanálise nos atentamos para os resultados desajustados e pouco saudáveis do contato do indivíduo com a realidade objetiva, noção que bloqueia os processos criativos e, portanto, o sentido de *ser* e viver. Entretanto, neste meio, as interdições por parte da realidade externa também podem proporcionar satisfação, pois é preciso frustrar os excessos das paixões e do lado alarmante do amor e ódio visto que o “leite real é mais satisfatório que o leite imaginário” (Winnicott, 1945/200, p. 228).

Desta forma, a fantasia narcísica do brilho do palco é remediada com princípio de realidade. Nesta dinâmica psíquica, caso coloquemos lado a lado as afirmações de P3 e P13, podemos inferir que no ballet também é preciso que as paixões do *Id* sejam balizadas pelo crivo da realidade a fim de propiciar satisfações ao ego que dialoguem com os dois campos de realidade, objetiva e subjetiva. Em seu sentido winnicottiano, a pessoa que experienciou a onipotência, gradativamente, abrirá mão para o contato com a realidade do mundo externo, ou seja, seguirá o curso da ilusão criativa para a desilusão gradual. Desta forma, se enriquece o mundo interno, como nos mostra P13.

P13: [...] isso abriu portas pra eu... pra nós irmos pra vários lugares, conhecer pessoas muito importantes e dançar em lugares legais. Então, isso me deu uma bagagem muito grande como profissional.

Com isso, a realidade apresenta-se ao adulto de modo intenso e com elementos mais sofisticados que requer do *self* um estado maturacional que dê conta de manejar as vivências e experiências que foram inscritas no aparato psíquico e no soma. Em sua contextualização original, a *personalização* do *self* dá-se pelo *handling* (*manejo*) do bebê. Os cuidados maternos quanto aos aspectos físicos da criança auxiliam no reconhecimento do mundo externo e do esquema corporal (Winnicott, 1945/2000). Os registros psíquicos são efetivamente identificados como pertencentes ao limite do corpo, o ego se localiza “colocado” no soma. Embora Winnicott (1945/2000) se refira a momentos fundantes do desenvolvimento primitivo, o *handling* pode ser compreendido como uma *função de manejo* que se estende para outros tipos de vinculação no decorrer do crescimento e maturação, inferimos que um caso similar poderia ocorrer com as participantes da pesquisa em relação a coreógrafos e diretores.

Por meio do *handling*, se promove a personalização, psicossomatização (união entre psique e corpo), na qual “a parte psíquica da pessoa ocupa-se com os relacionamentos, tanto dentro do corpo quanto com ele, e com os relacionamentos mantidos com o mundo externo” (Winnicott, 1954/1990, p. 45). Nesta elaboração imaginativa, diz Winnicott (1954/1990), o *self* percebe-se como “indivíduo” com potencialidades para criar e perceber a realidade externa, “torna-se um ser qualitativamente enriquecido, em condições de ir além daquilo que se pode explicar pelas influências ambientais, e capaz não apenas de se adaptar, mas também de se recusar a se adaptar [...]” (p. 45).

De maneira similar, no ballet, observou-se que o trabalho de bailarina profissional favorece a aquisição e desenvolvimento de funções do *self* mais próximas de processos independentes, ou de uma dependência relativa. Pois, como demonstramos, o profissional é convidado constantemente a se adaptar ou não ao ambiente, vivenciando experiências que são integradas no *self* e sustentando suas próprias escolhas de modo a reverberar em “*uma bagagem muito grande como profissional*” (P13). Diferentemente da criança e do aluno de ballet, a professora de ballet na condição de ex-bailarina(o) possui, naquele momento, uma *bagagem* (psíquica e somática) que interage e a habilita ao processo criativo, mesmo que ainda dependa relativamente do ambiente na figura de coreógrafos e diretores. Neste sentido, pode se estabelecer vínculos mais próximos de elaborações que *participam, recriam* e realizam a *manutenção* do ambiente. Portanto, no contexto de companhia para criar “*é uma coisa mais livre*” (P3).

P3: [...] *na companhia é uma coisa mais livre porque eles estavam lidando com bailarinos profissionais, ou seja, a gente teve uma audição para tá ali, viam como a gente se movimentava, como é a gente no ballet clássico, na dança contemporânea, na*

interpretação, ou seja, eles sabiam que a gente tinha um nível técnico maravilhoso, por isso era um pouquinho mais livre né [...].

P5: Tem, a liberdade é maior de criação, de.. de opinar mais, você pode opinar mais porque você tá dentro... tá inserida dentro do grupo né, você.. pode criar junto com a professora, a professora e os alunos é uma parte de um todo.

P10: Quando você é bailarino de uma companhia, você tem uma liberdade um pouco maior, de mostrar o movimento de outro jeito, de receber aquela sequência e fazer do seu (ênfase) jeito aquela sequência, de... de você colocar você (ênfase) do que está sendo passado.

Embora as montagens coreográficas, efetivamente, sejam realizadas pelos coreógrafos residentes e por diretores artísticos, nota-se que o sentimento de grupo, a identificação entre os membros e a autorização para a criação dada pelo meio, mesmo que parcialmente, demonstra uma saudável, neste caso, adaptação às demandas da realidade. Neste contexto, o ego ao mesmo tempo em que necessita lidar com o aspecto da frustração, por certo tipo de submissão, também se ajusta e desenvolve outros possíveis caminhos para expressar o verdadeiro *self*, seja pela interpretação em “fazer do seu (ênfase) jeito aquela sequência, de... de você colocar você (ênfase) do que está sendo passado” (P10), ou mesmo pelo reconhecimento de seu próprio lugar dentro da dinâmica de grupo e do “[...] sistema hierárquico né, tem aquele que manda, aquele que obedece, aquele que executa, aquele que projeta, aquele que executa, assim como todo o serviço, e dentro de uma companhia também se tu não segue o que o coreográfico manda tu não serve para estar lá [...] (P7)”.

De modo diferente, talvez, ao estado primevo de integração, a relação da ex-bailarina e professora com o meio é permeada por níveis de autonomia e independência, parcial, que os permitem atuar e recriar, mesmo que seja de maneiras sutis, as sequências coreográficas que

lhes são passadas. Se analisarmos a liberdade exposta pelas professoras em condição de bailarinas (o) em companhias de dança, como nos mostrou P3, P5 e P10, em analogia ao desenvolvimento da maturação, inferimos que, assim como o bebê no estado de dependência relativa que passa assinalar e alarmar suas necessidades à mãe suficientemente boa, como mostrou Winnicott (1963/1983b), a situação de bailarina(o) também parte de uma compreensão interna (*insight*) de si mesmo (*self*) e de suas necessidades de comunicá-las para seus coreógrafos e ao ambiente, fato que diverge da expressão do *self* permitida ao aluno. Nesta comunicação, as professoras e ex-bailarinas(os) estavam “conscientes” de sua dependência para aqueles que desempenham papéis que se equiparam às funções paternas e maternas.

P2: Foi puxado... (Risos e Gargalhada)... senhor amado! (ênfase na expressão acompanhado de risadas). Foi bem... tem muitos prós e muitos contras assim, eu acho que o nível de dança que eu atingi foi é... imaginável, acho que eu cresci dez anos em um, eu não tenho medo de dizer isso, porque eu acho que realmente eu cresci. Foi, muito... muito dedicação, muita responsabilidade é... com o ambiente de trabalho, responsabilidade com o ser bailarino, ser bailarina né, é... (silêncio), muita responsabilidade com os outros querendo ou não.

Neste manejo, o coreógrafo, quase como se realizasse o *handling* materno, analogamente, se apresenta continuamente como “ele mesmo” aos bailarinos e os insere ao “mundo real do ballet”, momento que na infância caracteriza-se pela “apresentação contínua do mundo à criança” (Winnicott, 1963b/1983, p. 83), para a dança seria uma “apresentação contínua do mundo do ballet clássico à bailarina (o)”. Mediado pelo ambiente e pela função, talvez, “suficientemente boa” do coreógrafo e diretor (a), como nos mostra P2, a bailarina

“*crece*”, amadurece, em termos winnicottianos, o *self* de modo a reconhecer-se como o “*ser bailarino, ser bailarino*” atingindo um “*nível de dança*”, diríamos, uma maturação do *self* mais próximo da independência.

4.3.1.3 Degrau III – Terceiro, o caminho à sala de aula - (professores de ballet)

Retomemos, por um breve instante, o percurso que realizamos até o presente momento para promover ao leitor uma ótica objetiva do caminho analítico que escolhemos. Dissemos, a partir da leitura e indicação das entrevistadas (os), que o processo e liberdade de criação em dança clássica pode estar vinculado ao curso do desenvolvimento, subjetivo e objetivo, corpo e técnica, da (o) aluna (o). Sua inserção nos espaços de formação do ballet diz das *etapas* em que o indivíduo se encontra logrando o amadurecimento.

Entendemos, em um primeiro momento, que nos períodos de formação básica do ballet aluna e professor estariam em um estado uníssono, como mãe e bebê se encontram no princípio da vida. Apenas aos poucos os elementos da aluna se integram com a técnica e o *self* pode começar a emergir, se reconhecer e se separar da dependência do professor. Em termos de liberdade de criação, neste caso, não haveria espaço, pois o ego ainda não teria o domínio do modo de expressão, linguagem e controle do corpo exigido pela dança. Assim, no julgamento das próprias entrevistadas (os), sua condição, experiência no *self* e maturidade, naquele momento, não seria o suficiente para criar, ou mesmo “*não tínhamos a capacidade de montar*” (P7) ou faltava a “*experiência*” (P8).

Em seguida, como profissional de companhia, ou como bailarina (o) formada, a professora (o) se encontraria em condições maturacionais egóicas e de reconhecimento do *self* mais favoráveis para o ato criador, embora, como no processo de personalização da criança, a criação ainda estaria em graus significativos de dependência relativa com o ambiente. Desta

forma, refeito o “caminho para a sala de aula”, nos encontramos no terceiro momento, ou *etapa*, no caminhar da professora e ex-bailarina (o) para a liberdade criativa em dança, pois percebemos, pelas falas de P1, P6 e P10, que é apenas nessa condição que uma fluidez criativa mais livre é permitida pelo ambiente.

P1: É uma liberdade maior né, como professor você consegue é..... uma coisa que que eu trabalho muito quando eu vou escolher o que cada aluno vai dançar, ou como vai ser o processo [...].

P6: Com certeza, minha única possibilidade de criar dentro do ballet clássico mesmo... foi dando aula, raramente eu criei algo pra eu dançar no ballet.

P10: E enquanto coreógrafa [professora] você tem muito mais liberdade porque é você que vai usar os instrumentos, então as pessoas, os bailarinos, os alunos, vão fazer o que você (ênfase) for demandar.

Precedida, em certos casos, pelo inicial processo de profissionalização da dança, a docência em ballet clássico é “escolhida” pelos bailarinos e bailarinas após um rito de passagem, como apontou Monte (2003). A partir da análise do material coletado, nota-se que o “rito de passagem” das participantes da pesquisa pode ser compreendido a partir de dois pontos: 1) O rito de passagem é incitado pela matriz curricular da formação clássica; 2) O rito de passagem se dá pelo reconhecimento do desejo da própria bailarina(o) pela transmissão da técnica e arte que aprendeu, mas também pela necessidade de encontrar um ambiente capaz de sustentar com maior liberdade a fluidez seus processos criativos.

P8: [...] eu sempre gostei muito né, amava fazer ballet clássico [...], uma vez por ano tinha os espetáculos, todo ano tinha né... participei de todos os espetáculos durante os

nove anos e assim que eu terminei né... me formei, eu já comecei a dar aula na própria academia.

P10: *[...] eu comecei dando aula lá [na escola X] mesmo, logo depois que eu me formei eu comecei a dar aula lá [...].*

Sendo assim, nota-se que na própria grade curricular de formação em ballet clássico, mesmo no contexto de academia de dança, há um espaço específico para fomentar o desejo à prática docente. Instalada como parte “obrigatória” da formação, todas as bailarinas e bailarinos passam pelo momento de sala de aula para experimentar e vivenciar o ensino/transmissão da dança. Embora se encontre no campo da obrigatoriedade, de certo modo, como qualquer escolha profissional, nem todas as bailarinas e bailarinos optam pela atuação neste contexto. Porém, aos que o *self* experiencia e se identificam com a atuação, a inserção ao contexto educacional parece ser imediato, como nos mostrou os trechos de P8 e P10.

P2: *[...] eu voltei com muita sede de ensinar, (silêncio)... tudo que eu aprendi lá eu queria colocar isso para as outras pessoas assim, porque se eu tive a oportunidade de ter, eu quero que outras pessoas, outras pessoas tenham essa oportunidade de ter isso também né [...].*

P4: *É, foi uma época boa assim, desgastante, assim no nível da companhia né, mas foi uma época assim, que dá muita saudade, mas a gente era exigido ao máximo, sempre ao máximo todo o momento. E foi aí que, quando eu comecei a dar as primeiras aulas e entrar também para dançar que eu vi que era isso que eu tinha para minha vida, [...] tive que parar de dançar profissionalmente para dar aulas, para ensinar as pessoas, para ter os meus alunos, para fazer com que eles entendam a dança como eu*

entendo né. Então, aí foi o momento de eu abrir mão, mas é foi uma época muito boa da vida, e aí a gente segue continuando dando aulas.

De certo, é necessária uma identificação, em termos psicanalíticos, do ego aos pressupostos da ação docente (item 2, p.81). Neste sentido, algumas bailarinas (os) se atém à escolha inconsciente a partir do momento em que se formam, outros o desejo, ou “*sede de ensinar*”, é incluso no campo do percebido após uma estadia (experiência do *self*) como bailarinas (os) profissionais, como apontou P2 e P4. De outro ponto, embora o desejo de ensinar se apresente de forma mais consciente, pensamos que a pulsão motora para a escolha educacional estaria mais próxima a possibilidade de uma maior autonomia quanto aos processos criativos e materialização de suas obras.

P1: trabalhei como bailarino profissional no Brasil e fora do Brasil durante esse período né, e aí eu vi que eu gostava mais de dar aula e de, coreografar do que de dançar, que eu tinha um dom maior assim em coreografar, em dar aula, em passar.

P2: [...] me descobri uma coreógrafa... com uma paixão por coreografar também, muita, literalmente, muita... sempre muito criativa, acho assim que... quando eu comecei a dar aula simplesmente despertou, aflorou a criatividade em mim também, principalmente para coreografar [...].

A partir dos trechos de P1 e P2, nota-se que a percepção do processo criativo encontra-se, nesses casos, atrelada com a sala de aula, pois ao mencionar sobre sua inserção nesse âmbito as ex-bailarinas e professoras de ballet encontram na docência um espaço para o reconhecimento de ter “*um dom maior assim em coreografar*” e descobrir-se “*uma coreógrafa... com uma paixão por coreografar*”. Dito, talvez, de outro modo, as participantes

encontrariam no âmbito do ensino um ambiente sustentável capaz de suportar uma maior liberdade para a criação. Entretanto, o elemento precedente à posição de coreógrafa, expresso na fala de P1 e P2, nos chama a atenção e faz-nos adentrar à problemática: Será que é preciso “descobrir” o potencial para a criação em si mesmo, visto que a criatividade, como afirma Winnicott (1971) e Ostrower (2001), é percebida como aspecto inerente à constituição humana de todas as pessoas? Para tentar responder a esta questão precisaremos retomar alguns aspectos básicos da teoria da comunicação mãe-bebê, para tanto iniciaremos pelo conceito de criatividade como proposto por Winnicott (1963a/1983).

A criação, como apontada por Winnicott (1971), diz respeito a uma produção de sentidos e significados dados pelo *self* às experiências vivenciadas a partir da continuidade do *Ser*, que podem ser engendrados no espaço potencial. Neste sentido, o potencial criativo se presentifica a partir desse espaço, articulando-se aos fenômenos transicionais, que na criança se manifestam como o brincar propriamente dito e no adulto se transformam em formações do inconsciente na cultura, como a arte e a dança, e da comunicação, sem que se perca a essência da dinâmica do brincar. As vivências do *self* no espaço potencial a partir dos fenômenos transicionais são de natureza individual, mas também compartilhada, como aponta Winnicott (1971).

Neste paradoxo, entre o estar só e identificar a companhia do outro, remonta-se a comunicação com o objeto em primitivos estágios do desenvolvimento infantil entre a mãe-objeto e mãe-ambiente no qual a comunicabilidade estende-se desde a não-comunicação, comunicação explícita à comunicação intermediária (Winnicott, 1963/1983a). No primeiro caso, a comunicação entre bebê e mãe-ambiente é silenciosa, indissociada, pois a mãe ainda não possui a característica de objeto separado. Portanto, o bebê, sem dizer uma palavra para a mãe suficientemente boa, tem suas necessidades suprimidas. Na comunicação explícita, o contato com os objetos externos, e não somente subjetivos, abre possibilidade para outro tipo

de comunicação, no qual se é necessário estabelecer meios explícitos de comunicação com o objeto. Este processo se dá pela identificação de falhas ambientais, como também pela existência de objetos externos que fomentam novas apreciações ao ego. Na última forma, comunicação intermediária, o subjetivo e o objetivo dialogam em um espaço que não é localizado dentro ou fora do indivíduo, mas sim “numa terceira área do viver humano [...]” (Winnicott, 1971, p. 152). Este espaço é resultado da experiência confiante da relação bebê-mãe no processo de separação do eu e não-eu para a organização da autonomia do *self* (Winnicott, 1971; Winnicott, 1963a/1983).

A partir da teoria da comunicação de Winnicott (1963a/1983), percebe-se que a criatividade e as criações interligam-se com os objetos subjetivos e objetivos em suas modalidades de comunicação. Embora, como ainda nos indica Winnicott (1963a/1983), na vida saudável, as pessoas possam sentir prazer em se comunicar explicitamente com os objetos, outras preferem uma comunicação silenciosa, fato que não as qualifica e as enquadra no patológico, mas sim em um fluxo saudável mediado pela individualidade e pelos meios próprios de comunicação de seu verdadeiro *self*.

Retomadas, brevemente, as noções básicas da posição teórica winnicottiana, voltemos à questão: É preciso “descobrir-se” para a criação no âmbito coreográfico? Tentemos examiná-la a partir da ótica da teoria da comunicação. Como já dissemos, há em todos os indivíduos potencialidades para a criatividade, porém o *modo* com que se comunicam estão sujeitos à individualidade da expressão do *self*. Winnicott (19963/1983c) afirma que as áreas de comunicação coexistem no indivíduo, “cada uma tem seu lugar” (p. 174).

Entretanto, no que diz respeito à área intermediária, onde se encontram os fenômenos transicionais e a experiência cultural, Winnicott (1971) admite que o espaço é “extremamente variável entre os indivíduos” (p.148), pois a área é produzida pelas experiências individuais no meio em que se encontram os sujeitos. Portanto, embora o aspecto criativo se faça presente

em todas as pessoas, a comunicação intermediária por meio da cultura não se expressa na mesma proporção. Assim, como nos mostrou P1 e P2, é preciso que a ex-bailarina (o) e professora de ballet se descubra como coreógrafa(o), em outros termos, que seu *self* possa reconhecer a capacidade de articular, no espaço potencial, os aspectos subjetivos e objetivos e comunicá-los a partir de criações com o vocabulário do ballet clássico.

Em tese, a disposição da personalidade em reconhecer o gesto espontâneo nas criações coreográficas pode não ser sentida como verdadeira e autêntica por todas as ex-bailarinas (os) e professoras. Neste sentido, para alguns, o gesto pode ser percebido e experimentado por meio da execução e interpretação dos enredos aos moldes da transmissão, enquanto para outros pode se dar pela criação e materialização de montagens em dança. Como diria Winnicott (1963c/1983), cada modo de comunicação, seja silenciosa, explícita ou intermediária, possui seu lugar na personalidade e no *self* de cada indivíduo e, no contexto da criação em ballet clássico, parece-nos viável reconhecer a implicação da dinâmica individual do processo de comunicação criativa pertencente a cada sujeito. Com isso, acreditamos ter encontrado uma hipótese satisfatória para a questão que levantamos, por meio da qual identificamos que a disposição para o processo de criação em dança pode estar vinculada ao próprio uso do *self* em sua capacidade de comunicação com o objeto e do uso que se faz do espaço potencial. Portanto, é necessário “*descobrir-se*” coreógrafa (o)².

Antes de prosseguirmos com a análise uma ressalva carece ser realizada. Ao leitor atento, não lhe deve ter escapado à percepção do uso indissociado com que estamos nos referenciando às imagens de professor e coreógrafo. É certo que, em diversas companhias

² Embora indicamos e inferimos pressupostos que atrelam a criação coreográfica com a teoria da comunicação winnicottiana e demonstramos, de certo modo, seu desenvolvimento saudável em relação à arte do ballet clássico, sabemos que processos outros, como os de submissão, também podem inviabilizar a criação e, portanto, a saúde e o sentido à vida. Porém, deixaremos para nos aprofundar neste aspecto em outro momento (*categoria II*, p.90), pois neste momento nos contentamos em lançar luz sobre a ordem funcional e saudável do desenvolvimento do ego e da expressão do *self* à criação em dança clássica.

profissionais de dança e escolas profissionalizantes de ballet, a função de coreógrafo pode não confluir com a mesma figura do professor (a). Nestes grandes espaços, as criações são organizadas por profissionais que se dividem em criação de aulas, coreográficas, cenário, enredo etc. Entretanto, levando em consideração a realidade da amostra populacional que investigamos, nota-se que, no que concerne à escola de dança, em sua maior parte, o trabalho coreográfico não se encontra como atividade separada da atuação do professor, do contrário, no contexto de academia de dança a professora (o) é responsável pelas montagens coreográficas de sua turma, enquanto ao diretor artístico é destinada a criação do enredo e manuseio das atividades administrativas do espetáculo. Salvo a regra, em situações excepcionais, os diretores podem contratar um coreógrafo externo para a produção de uma obra específica, algo que irá compor um momento do conjunto do enredo. Porém, mesmo neste contexto, em sua maioria, as criações ainda são realizadas pelas professoras de ballet da própria academia.

Expostos os argumentos que justificam o uso dos termos, retomemos ao percurso analítico “à sala de aula”. O descobrimento para a criação coreográfica, além dos aspectos já discutidos, pode ser interpretado como semelhante ao terceiro aspecto do desenvolvimento emocional: A realização. Neste processo, a criança não se encontra mais em fusão absoluta com a mãe, pois o investimento nesta figura pode ser cambiado para objetos outros (Winnicott, 1945/2000). Neste momento, a criança é apresentada à realidade, para a “apreciação do tempo e do espaço e de outros aspectos da realidade” (Winnicott, 1945/2000, p. 222-223). Trata-se, segundo Winnicott (1965/2011), de uma conquista gradual da criança visando ser “[...] uma pessoa inteira que se relaciona com outras pessoas inteiras” (p. 11).

PI: [...] eu trabalhava como bailarino, eu tinha.... eu era bailarino profissional já, vinha dançando de outros lugares e olhei ao redor e falei: “Bom, não tem nada nessa

cidade que eu me identifico, entendeu? Não tem nenhum professor que eu me identifico. Então eu vou criar pra mim mesmo”.

Tornar-se inteiro, como nos mostra P1, é caminhar rumo à independência do processo maturacional do *self*. Nesta apresentação dos objetos, para Winnicott (1945/2000), sustentados pelo ambiente suficientemente bom, o bebê é introduzido às relações interpessoais e para a realidade compartilhada, mas também torna “real o impulso criativo da criança” (Monteiro, 2003, p. 33). Assim, para Winnicott (1965/2011), com o reconhecimento da integridade do objeto “surge o germe de um sentido de dependência, e, por conseguinte, o germe da necessidade de independência” (p. 11). Germinado pela necessidade de independência do *self* em relação à dependência do ambiente (coreógrafo, diretor e professor), o impulso criativo das ex-bailarinas (os) e professoras de dança, conforme apresentou P1 ao defrontar-se com a ausência de suporte ambiental para a emersão de sua criação, visa relacionar-se com a integridade do objeto, o *self* inteiro, atingido a maturidade, interrelacionando-se com objetos inteiros.

Assim, neste processo, diferentemente dos anteriores (Degrau I e II), como a criança, a ex-bailarina (o) e professora (o) pode tornar-se capaz de encarar as complexidades do mundo e as demandas internas que lhe são próprias, neste caso, o desejo por criar e ensinar. Em sua história, P1, em um dado momento de sua vida, não encontrou qualquer possibilidade de identificação com o círculo social atual que o cercava levando-o a mudar-se de cidade em busca de experiências mais criativas e autônomas. Para Winnicott (1963b/1983), rumo à independência, a socialização e o contexto social são alvos de identificação do indivíduo, pois reflete o seu “próprio mundo pessoal” (p. 87).

4.3.1.4 Release Liberdade e Espaços criativos: Comentários autorais

Acreditamos que o percurso analítico que realizamos apoiado na vivência das entrevistadas (os) com a dança, nos levou a trilhar um caminho correspondente à teoria maturacional winnicottiana. Neste curso, comparamos o primitivo estado de dependência absoluta do bebê, e sua necessidade pela *integração*, à relação inicial entre o aluno de ballet e ambiente/professor. Em seguida, dissemos que, no progresso do ego, se instala uma dependência relativa, porém com uma organização mais autônoma do *self* em processos de *personalização*, as articulamos ao contexto de profissionalização da ex-bailarina (o) e professora atuando em companhia profissional. Por fim, inferimos que a pessoa caminharia “rumo à independência” do mesmo modo que os objetos da realidade compartilhada são apresentados (*realização*) para a criança.

Salientamos que, em nossos esforços, não objetivamos propor uma “reorganização” do entendimento da teoria maturacional winnicottiana ao período de vida que ocorrem, como também não está em nossa intenção propor uma hipótese de um “*segundo self*”, ou mesmo “*terceiro self*”, levando em consideração a dualidade de *self verdadeiro e falso*, em professoras de ballet clássico que difere da estruturação da personalidade como concebida pela teoria do desenvolvimento emocional de Winnicott. Tão pouco concebemos os estágios que apontamos “rumo à liberdade criativa”, pois deslocamos os processos de suas idades esperadas, como dinâmicas regredidas, dissociadas, não-integradas e desajustadas do curso para a personalidade saudável.

De outro ponto, nossa tentativa foi de desenvolver uma *analogia* entre a teoria do ambiente e da maturação de Winnicott às fases de maturidade exigidas pelo ballet para a liberdade criativa. Neste sentido, buscamos apontar para possíveis semelhanças fundamentadas na teoria winnicottiana à evolução da autonomia do indivíduo no ballet que

poderiam estar subsidiadas por *repetições*, em vias simbólicas, de processos equivalente, na pessoa, à fase do rumo à independência *self*. No ballet, a experiência pessoal, e a função de autogoverno do *self*, poderiam equiparar-se à aquisição da aprendizagem e domínio da técnica clássica, reverberando nas liberdades para criações nestes espaços.

4.3.2 II Ato - De Loopings Emocionais ao Sentimento de Estupro: A Submissão do *self* no ballet Clássico

Nota-se que o contato com a liberdade criativa no contexto do ballet pode ser perpassado pela necessidade de maturação da personalidade e técnica da ex-bailarina e do ex-bailarino professor, ou seja, na continuidade do *ser* bailarina (o) como tal. Neste contexto, de modo relativo, o meio (aula de ballet - companhia profissional etc.) implica em exigências da realidade objetiva que podem, ou não, favorecer a expressão do verdadeiro *self*. Em sua forma saudável, como apresentamos na análise da *categoria I*, as falhas ambientais auxiliam no progresso maturacional da personalidade pela *adaptação* aos objetos e realidade externa e ao reconhecimento do mundo interno, fator mediado pela *mãe suficientemente boa*. Entretanto, como indicamos em outro lugar³, as falhas do ambiente também podem conduzir o ego para atitudes não adaptativas, sujeitando a criação e as potencialidades do *self* à subordinação, em seu grau extremo não “normal”.

Assim, objetivamos aqui discorrer sobre as vivências das entrevistadas e dos entrevistados em estado de submissão no ambiente do ballet clássico. Para tanto, percorreremos vicissitudes analíticas que diferem da exposição que já fizemos (*Categoria I*, p?). Anteriormente, julgamos ser necessário analisar e interpretar os dados a partir da subdivisão dos espaços em que os episódios ocorriam, pois nos interessava compreender os

³ Nota de rodapé (p. 86).

pormenores do progresso maturacional do *self*, articulado à maturação exigida para criação no ballet.

Para entender o aspecto da submissão, optamos por não analisar o material em condições semelhantes, ou seja, dividindo-os em locais de atuação. Reconhecemos a importância dos espaços para a instauração, ou não, da submissão, porém nossa decisão parte da leitura flutuante das entrevistas as quais nos demonstraram que os ambientes especificados da dança podem estabelecer, em certo sentido, um conjunto semelhante de funcionamento não suficientemente bom. Em tese, este aspecto pode conduzir à submissão extrema e à ocultação do verdadeiro *self* e do gesto espontâneo criativo pelo falso *self*, não em sua forma polida e adaptativa ao meio, mas sim em seu grau não saudável. Neste sentido, para evitar a apresentação de elementos redundantes e de repetições teóricas, julgamos ser conveniente nos centrar na análise do *fenômeno submissão* em si na dança clássica, mas lembramos que, em geral, as experiências subjugadas do *self* estão articulados com a não facilitação do ambiente.

Antes de adentrar, efetivamente, na análise da categoria, uma última ressalva necessita ser exposta. Similar à apresentação dos espaços, em outro lugar (*categoria I*), também fizemos a diferenciação da posição exercida pelo indivíduo nos contextos em que estava inserido (aluno-bailarino-professor). Assim, recordamos o caráter didático desta divisão, pois levamos em consideração a linha “cronológica” da história pregressa dos atuais docentes de dança clássica. Portanto, a partir deste ponto, passaremos a tratá-las apenas pela expressão “professoras (es) de ballet clássico”. Tendo em vista a característica atemporal dos processos inconscientes, admitida pela psicanálise, acreditamos que nossa escolha não trará perdas significativas no conteúdo latente e na interpretação dos dados. Elucidado os elementos introdutórios, passamos para a análise.

Da aprendizagem do ballet à prática de ensino da arte, diferentemente do que se espera do *self* com a experiência cultural, como afirmou Winnicott (1971), o ambiente pode se

apresentar de forma hostil e não suficientemente boa. Assim, das variadas formas de agressão passíveis de ocorrer pela via da submissão extrema ao meio do ballet clássico, e a seus representantes, o relato de vida das entrevistadas (os) nos mostraram alguns (des) caminhos para a “servidão” do *self* ao meio que podem ser sintetizados em duas formas de violência, sendo elas: (1) violência contra o corpo e corpo-representante psíquico (*self*); (2) violência contra o verdadeiro *self*.

Iniciamos pela (1) violência contra o corpo e corpo-representante psíquico (*self*). Ao nos remetermos ao estágio primitivo do desenvolvimento do bebê em dependência absoluta com o mãe-ambiente, nota-se que uma das funções do meio é fornecer o *holding*. Neste momento, a sustentação (*holding*) se instaura como vínculo de confiança com o ambiente suficientemente bom, protegendo o bebê de possíveis agressões físicas. O *holding*, literalmente, configura-se como uma atitude de suporte físico, mas também dá sustentação ao ego arcaico do bebê. Com isso, forma-se, na fundação das experiências do *self*, o sentimento de ser amado e desejado pela mãe/ambiente (Winnicott, 1960a/1983; Winnicott, 1952/200; Monteiro, 2003).

Assim, desde o início até as relações do adulto, o *holding* encontra-se presente e tem como principal característica o suporte e a proteção ao corpo, falhas nesse requisito podem colocar em risco a integridade física do ego. No ballet, nota-se que há possibilidades do meio gerar falhas agressivas repetidamente que se inscrevem como violências no *corpo* das professoras de ballet e no representante psíquico desse corpo, reverberando em um manejo não suficiente do *holding* que atinge as camadas mais profundas de sua personalidade (*self*) e do sistema somático.

A partir das afirmações de P12 e P16 percebemos que a primeira categoria de violência se encontra implicada, inicialmente, com as agressões físicas sofridas pelas professoras (es) de ballet e das marcas deixadas no representante somático no psiquismo.

Neste contexto, a submissão pode ocorrer pela violência aos aspectos físicos das professoras e professores que perturbaram a continuidade do *ser* e, diferentemente do sentimento da criança de confiabilidade na mãe suficientemente boa, o elemento confiança pode ser substituído pela angústia, ansiedade e pelo medo de possíveis novas agressões somáticas.

P12: E já aconteceu, uma aula em que eu estava fazendo, do professor pegar um cabo de vassoura e, enquanto ia fazendo, [dizia].... “se não esticar eu vou bater, se não alongar esse braço eu vou bater” e batia (risos) [...].

P16: [...] numa escola eles me ensinaram com a varinha batendo no chão [...].

Os risos de P12, diferentemente da saída bem humorada do aspecto criativo, ou mesmo, da reação saudável ao afrouxamento das exigências superegóicas ao ego, parece-nos denunciar outro elemento que se encontra subjacente: o medo. Como nos mostra Winnicott (1936/2000), na apreciação de um de seus casos, o medo, em seu grau normal, estabeleceria ligações com a noção de perigo, colocando o ego em alerta para situações que, de algum modo, pode agredir e atingir a integridade do *self*. Neste contexto, em seu grau extremo, como inferimos pelo relato de P12, o conjunto de sentidos dados pelas (os) professoras (es) de ballet ao medo poderia dar-se como reação submissa ao temor da hostilidade destrutiva do objeto, elemento que se ancora na fantasia consciente e inconsciente. Portanto, para além do alerta de perigo que, em tese, poderia fomentar o mecanismo defensivo de fuga, ao contrário, o medo extremo levaria à paralisação das reações do *self*, submetendo-o à satisfação inconsciente do aspecto pulsional masoquista.

Para Winnicott (1963a/1983), em seu percurso esperado, a hostilidade do indivíduo ao objeto, bem como as falhas ambientais, torna-se adaptativa e não submissão, a partir do momento que se é permitido ao ego, ainda em desenvolvimento, endereçar seu ódio ao objeto

que, por sua vez, contém e dá caminhos alternativos a hostilidade. Em sua face submissa, especificamente no ballet, como hipotetizamos e exemplificamos por meio das falas de P12 e P16, o desafeto ao objeto poderia sofrer a alternância do *alvo*. Vejamos, dito de outro jeito, a partir da análise dos relatos podemos interpretar que a inversão da direção da ambivalência/hostilidade pela regressão tomaria o próprio ego como destino. Com isso, o ódio ao objeto poderia ser substituído na fantasia pelo medo da agressão objetal, pois, o medo/desejo da destruição do objeto amado tornou-se o temor pela desintegração do *self* atuada pela hostilidade objetal.

Neste contexto, como já dissemos, o não suporte ambiental (*holding*) da integridade física do ego poderia conduzir ao sentimento de desconfiança e insegurança do meio, o que levaria o *self* a perdas significativas na continuidade do *ser* (Winnicott, 1990/1988). Assim, a desconfiança e o medo da agressão do objeto, no contexto clássico, seriam capazes de reverberar não apenas na sensação de insegurança, mas também em lesões físicas e “dissociações” de sentidos, em graus não estruturais de psicose, da relação dos núcleos da psique-soma (despersonalização), ou mesmo, em autossabotagem defensiva como aponta P3 e P12.

P3: Então, tem [...] muita tensão, muito foco, seu corpo tá cansado, você tem que esquecer que ele tá cansado, se sua mente tá cansada, você tem que esquecer que sua mente está cansada [...].... é a gente é bailarina, a gente tem que lidar sempre com o cansaço, sempre com... com essas coisas, do tempo, do peso nas nossas costas, acho que é isso.

P12: [...] foi tão exaustivo que eu acabei lesionando o joelho, e o joelho esquerdo e não foi uma queda (ênfase), não foi nada.... foi um belo dia eu acordei e não

flexionava [...] era meu menisco estava extremamente desgastado [...] só porque eu não aguentei a rotina de treinos.

Analizamos, brevemente, os pontos elencados por P3 e P12 a partir da teoria dos dois princípios de funcionamento mental. Para Freud (1920/2010), o aparelho psíquico constitui-se pelo interjogo entre prazer e desprazer. Neste caso, as energias tensionais que estimulam o aparato são sustentadas por certo limite de contenção, algo como uma barreira. A partir deste ponto, a descarga de energia percebida como desprazerosa flui para o alívio tensional e para o prazer, mas logo torna a se acumular. Assim, em seu funcionamento saudável, a barreira contra os estímulos não é quebrada. Entretanto, a invasão da “camada” de proteção excitatória induz ao rompimento da barreira, traumatizando e inundando o aparelho psíquico com o excesso de estímulos, como nos diz P1.

P1: *[...] quando você estuda ou tá numa companhia, você só tem que obter aquela meta, agora se você está tendo prazer ou não em obter aquela meta aí já é problema seu né (risos).*

A quebra, por sua vez, corrobora com a descarga física do excesso de estímulo, ou seja, “o desprazer específico da dor física resulta, provavelmente, de que a barreira contra estímulos foi rompida numa área limitada” (Freud, 2010/1920, p. 192). Neste caso, P3 ao propor o “esquecimento” das dores do corpo e da mente, dadas ao alto nível de “*tensão*” e “*foco*”, pode refletir o rompimento da capacidade de suporte ao desprazer e a descarga do excesso de estímulo do meio externo (submissão) ao sistema motor, seja no “*peso nas nossas costas*” (P3) ou no “*menisco [...] extremamente desgastado*” (P12). Incidentes estes que

podem “eventualmente gerar situações somáticas irreversíveis” (Winnicott, 1954/1990, p. 41), como nos mostra P12.

P2: [...] muita gente machucada porque a gente faz muito pra poder ter algo, algum resultado um pouco maior e aí acaba se lesionando, que foi o meu caso também, foi uma lesão muito séria, inclusive até hoje eu a sinto [...].

Desta forma, em meio ao rompimento traumático da barreira protetiva e seu “escoamento” para a representação psicossomática, também se apresenta uma possibilidade ilustrativa da “despersonalização” que propomos, pois em meio à afirmação do falso *self* extremo sobre o “esquecimento” de P3 e o desconhecimento consciente do fator de impacto accidental de P12 é possível compreender ter havido uma falha na comunicação psicossomática, influenciada pela submissão e atuação do ambiente não facilitador. Neste âmbito, o *self*, ao tentar se adaptar às exigências e excessos do meio, não encontra saídas conciliativas e criativas para o escoar da tensão, do contrário, sujeita-se à “rotina” não suficientemente boa que lhe dá a sensação de estilhaçamento entre a comunicação psique e soma.

O excesso, em termos psicanalíticos, pode ser simbolizado pelo alto nível de estímulos enviados ao sistema somático, mas também se aplica à sensação de fadiga experienciada pelo *self*, ou seja, o “cansaço” (P3) e a “exaustão” (P12) das professoras (es) de ballet clássico podem, engendrados pelo fator submissão, se apresentar como manifestações sintomáticas do conflito. Em Winnicott (1935/2000), na análise do caso David de oito anos de idade, percebe-se que o cansaço e negação deste fator, ilustravam “os perigos que os objetos internos maus representam ao ego, levando o menino a ser esvaziado e exaurido [...]” (p. 213). Como exemplificado por P3 e P12, similar à negativa de David, a negação do cansaço e exaustão

poderia ser um mecanismo defensivo onipotente para desfocar da consciência o conflito inconsciente e negação dos fatores da realidade interna, bem como fuga da angústia e medo do esvaziamento de si (*self*) causado por objetos maus, neste caso, o meio do ballet clássico e seus representantes, e por falhas graves do *holding* e *handling*.

Assim, as ansiedades e angústias não contidas e submetidas ao temor da agressão ao corpo e ao psiquismo no contexto do ballet clássico poderiam levar a professora e professor em sua condição (papéis) de alunas e alunos de ballet, na fantasia consciente e inconsciente, para o medo da desintegração do *self*, entrando em um estado de agonias impensáveis. Deste modo, os caminhos tomados pelo sintoma seriam conduzidos para a conversão somática (menisco desgastado, peso nas costas, cansaço e exaustão, lesão irreversível etc.), mas também para danos maturacionais ao *self* e a não facilitação ambiental para a criação e o gesto espontâneo (Winnicott, 1953/2000; Winnicott, 1971). Neste ínterim, adentramos para o último modo de submissão identificado em nossa investigação, (2) violência contra o verdadeiro *self*, iniciamos pela fala de P12.

P2: [...] quando você sabe que você não ter um corpo assim [“padronizado” para o ballet, aos moldes europeu] você precisa fazer em triplo ou muito mais trabalho que ainda [...], você sabe que você precisa batalhar muito pra você... com a sua, não sei, dignidade pra você alcançar alguma coisa [...] Então, é muito fácil de você entrar em certos loopings é... (silêncio) de autoestima mesmo assim, foi o que aconteceu comigo, e... muitas amigas é... passaram por distúrbios alimentares, eu também, é... muita depressão dentro desses processos [...].

Eleita como uma expressão representativa do conjunto de sentido dados pelas entrevistadas às experiências do *self* com o aspecto submisso no ballet, o relato de P12 sintetiza e traz exemplos concernentes aos desfechos, desintegrações e dissociações engendrados pela

sujeição ao ambiente não suficientemente bom. Neste contexto, como demonstrou Winnicott (1971), a divisão do *self* responsável pela proteção da verdadeira face de si mesmo, o falso *self*, em seu grau extremo de anormalidade, pode assumir o centro da atuação da personalidade e, com isso, fomentar nas professoras e professores de ballet a sensação de não estar vivendo em integridade, mas de estar ausente de si mesmo, sentindo-se como irreal.

Neste sentido, a primeira parte da fala de P12, sobre a disparidade entre corpo real e corpo idealizado para o ballet pode expressar, em hipótese, mais do que a caracterização específica do biótipo “aceito” para a estética da arte, poderíamos encontrar uma dinâmica desintegrativa às potencialidades do *self*. Assim, em nossa interpretação, a submissão da superfície corporal do ego poderia se dar pelos contornos e identificações que destoam de sua real condição biológica e filogenética, pois como a história das culturas e combinações genéticas nos mostra, a herança da pré-disposição somáticas europeia pode não ser similar à ancestralidade e transmissão do fenótipo brasileiro. Embora tenha sido colonizada por europeus, a mescla cruzada de caracteres brasileiros dá aos corpos característica particulares, influenciado pela nacionalidade e regionalização. Assim, ainda que haja exceções e similaridades, parte das professoras e professores de ballet clássico brasileiro pode não dispor do estereótipo esperado para o padrão clássico europeu, afinal, sua nacionalidade e herança é brasileira. Desta forma, parecerista e avaliadores de profissionais em dança clássica, no âmbito brasileiro, podem sujeitar o corpo das dançarinas (os) a uma avaliação turva, pois não levariam em consideração apenas as condições técnicas e artísticas do sujeito, mas sim os avaliam a partir de uma supervalorização da superfície corpórea e o padrão da estética visual do ballet clássico (europeu).

Ainda em nossa perspectiva, mesmo que o ballet tenha se originado em países do continente europeu, portanto, carrega consigo a imagem cultural das nações, de modo saudável, seria necessária sua adequação à realidade brasileira. Assim, em seu modo não

suficiente, a rígida exigência plástica seletiva imposta às professoras e professores levaria o *self* à busca irreal de uma estética padrão que se fundamenta na idealização, despersonalizando sua verdadeira condição.

Deste modo, em termos de espaço para a emersão do verdadeiro *self*, a natural adequação do *self* às exigências suportáveis dos objetos externos, neste caso, poderíamos citar a necessidade do condicionamento físico do corpo das professoras (es), como também uma postura artística e de interpretação suficientes para as atuações, seria substituído pela normatização compulsória que levaria à apreciação da faceta falseada extrema da personalidade. Pois, como nos informa Winnicott (1964/1999), “a organização de um falso *self* é aceita facilmente na sociedade, embora ela pague um alto preço por isso” (p. 17). Talvez, no ballet brasileiro, em âmbito social, o “preço” a se pagar seja a impossibilidade do reconhecimento de um ballet brasileiro com especificidades nacionais, ou seja, da criação de um método de ballet brasileiro, ou em termos winnicottianos, de um verdadeiro *self* do ballet brasileiro, pois na atual condição “*não tem uma metodologia de ballet brasileira, não existe, não existe patenteado, reconhecido mundialmente um método de ballet brasileiro*” (P1). Enquanto em termos individuais, poderíamos, parcialmente, de modo não generalista, encontrar um possível desaproveitamento de dinâmicas potencialmente criativas de nossos artistas, portanto submissão.

De modo semelhante à situação do falso *self* com o corpo, a superproteção e a ocultação na fachada inconsciente da personalidade das professoras e professores de ballet clássico podem se estender às camadas profundas do verdadeiro *self* e do gesto espontâneo, perturbando a noção do indivíduo de estar vivendo e suas possibilidades de criação. Em P12, nota-se que o alto grau de submissão ao meio do ballet clássico poderia desencadear na ascensão majoritária, ou quase extrema, do falso *self*. Ao relatar o desenvolvimento psicopatológico de doenças como a depressão e transtornos alimentares, como também os

“*loopings emocionais*” de autoestima, P12 mostra-nos como a organização inconsciente falseada da personalidade estruturou-se a fim de acobertar o verdadeiro *self* de modo a evitar que o núcleo fosse novamente atingido por traumas causados pelo meio. Em sua forma inconsciente, o representante disfarçado do *loopings*, por inferência, poderia ser similar ao sentimento de irrealidade vivenciada pelo *self* nesta condição, como também marcam as falhas dessa organização.

De outro ponto de vista, embora a sujeição, como apresentados por P12, ilustram o “preço” pela organização ao grau quase extremo e não suficiente do falso *self*, notamos que as potencialidade do verdadeiro *self* podem não estar totalmente ausentes, porém poderiam permanecer usufruindo em uma “vida secreta” (Winnicott, 1960b/1983, p. 131). Teoricamente, mesmo que de modo não saudável, acreditamos que as organizações psicopatológicas poderiam se apresentar como arranjos sofisticados que, em algum ponto, protegem o *self* contra a dissociação e desintegração, embora “não [seja] um componente de saúde” (Winnicott, 1964/1999, p. 17).

Para Winnicott (1964/1990), o falso *self* em si se constitui como um componente de defesa maníaca. Neste ponto, ao invés de difundir meios criativos e espontâneos para a aparição do verdadeiro *self*, os desloca para sintomas psicopatológicos que seriam opostos ao aspecto saudável da experiência do *self*. Entretanto, os sintomas, “mesmo que terrível, tem que ser respeitados como evidência de integração pessoal” (Winnicott, 1964/1990, p. 17). Apesar, novamente, ressalta Winnicott (1964/1999), de não fazer parte do escopo da saúde.

PI: [...] toda a vez que eu tinha que ensaiar [...] eu via que não foi montado pra mim, foi montado pra ele, entendeu? Tinha a intenção dele, tinha o corpo dele, tinha as vivências dele ali, e eu tava me (risos)... assassinando (risos)... tentando dar um jeito

de que eu conseguisse fazer com a mesma intenção daquela pessoa, que é uma coisa que é muito difícil [...].

P6: *Era um estupro assim, eu achava que ele dava poucos estímulos pra que movimentos tão subjetivos, as vezes que surgiam, pudessem fazer sentido para outros corpos além do dele, ou além daquilo que ele pudesse programar como perfeito pra acontecer, só que faltava um pouco de abertura da parte dele em relação a outras formas de se fazer [...].*

Ao perturbar e ocultar totalmente o verdadeiro *self*, como é possível identificar no relato de P1 e P6, a ação do grau extremo do falso *self*, atuada pelo ambiente não suficientemente bom, daria as professoras e professores de ballet a percepção de estranhamento ou de desconhecimento em relação a si mesmo. Nesta quase não-vida, por ser sentida como irreal, a sensação do *self* de aniquilamento poderia ser equiparada ao sentimento de extermínio por “*assassinato*” ou “*estupro*”. Em ambos os casos, mesmo que se mantenha, em partes, a seguridade do corpo, a desintegração dos elementos do *self*, e de suas experiências saudáveis, pode ser dar pelos incômodos cruéis das inibições destrutivas (Winnicott, 1999).

A ausência, no ballet clássico, do ambiente facilitador, como nos mostra P1, P2 e P6, pode inviabilizar o acesso do *self* a suas potencialidades criativas. Com isso, as experiências do ego que, em condições suficientes, seriam experienciadas na terceira área de comunicação, no espaço potencial, estariam submetidas à escassez de sua existência e, para Winnicott (1999, p. 19) “a saúde não está associada à negação de coisa alguma”. Em sua não facilitação para a expressão do gesto, o meio impediria o *self* de se mostrar por sua face adaptativa e criativa. Neste processo “a impotência pode machucar mais do que o estupro” (Winnicott, 1999, p. 8). Assim, enquanto o falso *self* procura, e não encontra condições favoráveis, novas

defesas se estruturam contra a violência ao verdadeiro *self*, tornando-se uma de suas saídas a destruição (suicídio ou homicídio?) do próprio *self* (Winnicott, 1960b/1983). A tendência à morte do verdadeiro *self* arquitetada pelo falso *self em seu grau extremo* pode ser identificada em P1 e em sua percepção de estar cometendo um *assassinato* a si mesmo.

Assassinato (*homicídio*), *estupro* e trabalho executado com a *dignidade*, nos dizeres das entrevistadas e entrevistados, poderiam ser compreendidos como falas representativas das experiências da *self* com a submissão extrema no ambiente do ballet clássico. Neste contexto, em termos de dinâmica psíquica, as falhas ambientais encontrariam fortalecimento em seu aspecto regredido sádico e agressivo de seus representantes, tensionando e inviabilizando o emergir do gesto e do verdadeiro *self*. Sujeitados ao meio, de várias formas, o verdadeiro *self* pode ser ocultado, em graus, parcialmente ou totalmente pelo falso *self*, dando às professoras e professores a sensação de irrealidade ou mesmo de desintegração do *self*. Nesta não facilitação ao ato criativo e a espontaneidade do *self* dos docentes em ballet, o meio distorce bruscamente o desenvolvimento da personalidade, submetendo-a para insatisfações e o vivenciar de angústias, ansiedades e o medo da desintegração. Portanto, uma submissão (2) violenta ao verdadeiro *self*.

Por último, antes de encerrarmos a discussão deste tópico, sentimos a necessidade de apontar mais um breve ponto de vista. Elegemos, até aqui, para exemplificar a sujeição da face verdadeira do *self* ao ambiente não suficientemente bom do ballet clássico, episódios que julgamos ter condições para ilustrar com maior riqueza de detalhes a submissão em seu grau semi-extremo e extremo. Entretanto, o material coletado com as professoras e professores, mostra-nos que outras possibilidades de submissão em graus menores, mas não adaptativos e saudáveis ao *self*, como mostra-nos P1, P5 e P16.

P1: Então, hoje em dia você tem que ser mais criativo, você tem que inventar mais forma para poder manter aquela aluna [...].

P5: Hoje a gente dá aula em base... é, você dá aula pra agradar, eu acredito nisso, agradar a escola, agradar aos pais, e agradar as crianças, [...] eu to tentando que as minhas crianças alcancem... é o emagrecimento, eu tenho que trabalhar isso em aulas porque isso é exigido de mim pelas mães, [...].

P16: [...] a gente [professora e professor] não lida só com a vaidade do aluno né, a gente lida com a família em primeiro lugar [...].

Assim, por meio das falas citadas percebemos que a submissão, em níveis menores, também pode, de alguma forma, ocultar o verdadeiro *self* do professor e professora de ballet clássico, seja pela demanda organizacional por criação de formas para preservar o número de alunos em sala de aula, por questões financeiras e institucionais, ou mesmo para “*agradar*” familiares e aqueles que mantêm a relação de poder relativas ao pagamento da mensalidade para a escola de dança, como também em manejar a “*vaidade*” (narcisismo) dos alunos para possibilidades mais próximas da real condição técnica e artística de cada um. Em seu grau de normalidade, pensamos nós, estes aspectos poderiam fazer parte da relação do *self* com os objetos via processos de adequação, ou seja, um grau de submissão ambiental que ajustaria às demandas das três áreas de vida (realidade subjetiva, objetiva e espaço potencial). Entretanto, como nos mostra as entrevistadas e os entrevistados, em seu ponto extremo ou quase extremo, a necessidade de *agradar* a família dos alunos, a instituição onde atua e a *vaidade* narcísica dos discentes e intérpretes, levaria o *self* a ocultar sua espontaneidade criativa, seja na criação de aulas ou em preparação de objetivos coreográficos, a ponto de sentir-se como irreal, conduzindo a perdas significativas no *ser* dos professores e professoras, pois, como diria

Winnicott (1970/1999, p. 36) “o escravo que obedece nada tira da experiência, a não ser o incremento da sensação de dependência da autoridade [...]”.

Por fim, a *Effacé devant* do adoecimento psíquico no ballet clássico, a partir de nossas análises, parece-nos não estar apenas implicada na rígida linguagem técnica do ballet, pois, nossos professores e professoras de dança clássica demonstraram certo grau saudável de adequação às *formas e linguagens* presentes no ballet, às regras do jogo. Porém, nota-se que a submissão, neste contexto, poderia estar vinculada ao impedimento da criação e do gesto pelo meio e seus representantes.

Deste modo, as falhas ambientais no ballet clássico, simbolizadas pela rigidez de coreógrafos e dos próprios professores à experiência do *self* com a liberdade criativa do espaço potencial, podem se incumbir de enfraquecer o *self*, já o verbete do ballet clássico (técnica) daria os contornos e *forma* aos movimentos, ou seja, identificaria a linguagem clássica de outras modalidades de dança.

4.3.3 III Ato - Criar “*É transcender, Viajar, Porque é uma Viagem*”

Depois do *tombé* sempre virá um *pas de bourrée*, seguidos de *glissade*, *passo*, *passo*, *grand jeté* ou *cheval*! Será? Embora a técnica do ballet clássico tenha se constituído, como mostra o trabalho de Haas (2011), a partir de estudos sistematizados da anatomia humana, da análise dos corpos longilíneos, da estética dita “bela” da sociedade burguesa europeia e da diferenciação compulsória dos papéis desempenhados por cada sexo, em sua base “gesto-linguística”, há um rol extenso de movimentações que caracterizam o ballet e, ao serem explorados, criam-se outras combinações de sequências e de novos temas. Neste sentido, a ordem enrijecida de exercícios do ballet, em nosso enunciado inicial, embora seja de uso comum, é uma afirmação no mínimo contestável, pois depois de um *tombé* pode haver uma infinidade de possibilidades.

Introdutoriamente, recorreremos a um “jogo” de expressões com os signos que caracterizam o ballet clássico, pois objetivamos aqui demonstrar como se dá o processo criativo das professoras e professores de ballet quando o ambiente é suficientemente bom e abre espaços para o “brincar” criativo em forma de movimentos dos artistas. Diferentemente de como apresentamos anteriormente (*Categoria II*), o ambiente clássico pode também dar suporte (*holding*) suficiente para emergir verdadeiro *self* e para a liberdade de expressão experimentada na terceira área de vida, ou seja, no espaço potencial. Com isso, nosso interesse, consiste em apontar inferências, a partir do aporte teórico de Winnicott, implicadas ao *funcionamento* do ato criativo, mediado pela livre expressão do verdadeiro *self* e do gesto espontâneo, em uma área intermediária responsável pelo compartilhamento cultural, ou seja, o espaço potencial.

Desta forma, a criação em ballet clássico, a partir dos dados enunciados pelas entrevistadas e entrevistados, é um tema que requer certa atenção aos detalhes, pois de um lado encontram-se criações (adequações) sutis para o vocabulário existente, e por outro se há uma liberdade maior para a criação de temas coreográficos e de “desconfiguração” aceitável para os desenhos técnicos pré-concebidos do ballet.

Assim, notamos que a criação no contexto do ballet clássico pode apresentar-se em duas formas: (1) “Criação/Adequação no ballet de Repertório” e (2) “Criação no ballet Clássico Livre e Neoclássico”. Os desdobramentos do processo criativo nestes meios, em nossa inferência, podem se dar por meio de dois componentes: a interpretação e a criação livre de coreografias. Lembramos ao leitor que a divisão que aqui propomos trata-se, novamente, de uma exposição didática que nos auxilia em demonstrar como o funcionamento da criação ocorre em cada meio do ballet clássico, mesmo que em graus diferentes, como apresentaremos. Desta forma, iniciamos pela primeira categoria: (1) “Criação/Adequação no ballet de Repertório”.

Conforme nos mostra a história da arte, a dança clássica se formou a partir de enredos encenados que visavam entreter a realeza e a nobreza (Ossona, 1988; Mendes, 1985; Caminada, 1999; Bourcier, 1987). Neste contexto, as peças que foram encomendadas para grandes poetas compositores, transcenderam as gerações até, atualmente, se tornarem parte da coletânea do ballet, podemos destacar: ballet Giselle, Coppélia, Swan Lake (O lago do Cisne), dentre outras tantas peças cênicas que ficaram conhecidas como ballet de repertório.

Composto não apenas pela literatura clássica, os repertórios também são formados pelo verbete gestual específico do ballet (Bourcier, 1987; Bogéa, 2007). Assim, determinada posição de braços, por exemplo, pode se associar a uma encenação fixa de algum personagem clássico como, por exemplo, a famosa caminhada em *arabesque* de *Giselle* e as fantasmas noivas (*willis espectrais*), ou mesmo, a imagem de uma bailarina em *quinta posição en pointe* movimentando seus braços de cima para baixo, como se fossem asas, logo poderia rememorar o encantador, porém mórbido e drástico, episódio da morte do cisne branco do III ato (ou IV na versão francesa) do ballet *Swan lake*.

Assim, não só o *Soundtrack* da peça, por exemplo, *Lake in the Moonlight* de *Tchaikovsky*, mas também a sequência de movimentos, intenções e interpretações esperadas compõem o quadro artístico da obra do ballet clássico. Usamos o termo “quadro” de modo nada aleatório, pois o ballet de repertório, como uma metáfora, poderia se assemelhar a um quadro pintado por Da Vinci, por exemplo, no qual as “curvas” e “cores” formariam uma imagem “fixa”.

Assim, em termos de contagem da história e de movimentação do repertório, é necessário que, ao encenar, os bailarinos e bailarinas *reproduzam* o enredo com o nível de fidelidade mais próximo da obra original, “**PII**: [...] porque o ballet de repertório você não tem muita abertura, porque você tem que copiar à risca, não tem jeito”, já que o repertório é muito “**PI0**: [...] rígido, [...] antigo, [...] [e] quadradinho”. Neste contexto, ao reproduzir

uma peça de repertório, as professoras e professores de ballet clássico possuem “pouca” liberdade para criar movimentos ou mudar algum ponto específico da história, pois, afinal, “**P1:** [...] o ballet clássico de repertório é como você tocar uma nona sinfonia de Beethoven, você tem que tocar igual a que o cara montou”, ou mesmo, “**P3:** [...] você vai tocar uma peça de Bach, você não vai mudar a peça de Bach no meio, vai? Não! Porque aí deixa de ser de Bach. Então, é a mesma coisa acho que é o ballet de repertório [...].”

Como em uma partitura de *Beethoven* ou de *Bach*, a obra está “acabada” pela perspectiva do autor, restando ao público encantar-se com a composição do artista. Entretanto, como ocorre com os clássicos eruditos da música, as grandes obras estão sujeitas a serem tocadas/reproduzidas por outros artistas que, mesmo sem serem orquestrados pelo compositor, aventuram-se em *interpretar* a obra. Neste “arranjo”, “criam-se” *versões* da composição que se inspiram e interpretam o enredo original. Vejamos, embora os musicistas recorram às partituras de *Bach* e *Beethoven* com o intuito de (re) produzi-las, sua ação é enviesada por processos inconscientes e ambientais que as reatualizam. Em outros termos, mesmo que sejam as mesmas notas tocadas pelos eruditos, as subjetividades e a facilitação do ambiente não são os mesmos. Nesta “roupagem”, “outra”, a obra pode ser “recriada”, mesmo que se assente e se “reproduza” a partir do enredo original.

Equivalente aos musicistas e os renomados clássicos, a encenação do ballet de repertório também pode ser perpassada pelo paradoxo, quase ao estilo de Winnicott, entre *reproduzir* fielmente a peça, como já mencionamos, e “recriá-la” aos moldes das variações como, por exemplo, a peça original de *Swan Lake* contou com a composição musical de Tchaikovsky (1840-1893) e o Libreto Vladimir Begitchev e Vasily Geltzer, sua versão francesa de uma história alemã, foi criada em IV atos de enredo, atualmente, em uma *variação*, o ballet é dançado em III atos, tornando-se o antigo “IV ato” um prólogo (Bogéa, 2007; Tchaikovsky & Yoeng, 2012). Neste simples e breve exemplo, podemos identificar a

atuação das forças “paradoxais” que mencionamos. É certo que alterações artísticas desta proporção, nos dias atuais, ficam a encargo de grandes companhias de ballet clássico, como Ópera de Paris e Escola Bolshoi. Aos professores e professoras de ballet de academias de dança, resta-lhes basear-se nas variações dançadas por estas companhias e *interpretá-las* os seus próprios moldes.

Resumidamente, de todos os modos, a “criação” em meio ao repertório poderia ocorrer a partir de um arranjo de conciliação entre os aspectos paradoxais que englobam a “criação-reprodução”. Neste meio, a criação dar-se-ia em pequenas adequações, em termos de movimento, da obra original em virtude, talvez, do nível técnico do intérprete, ou mesmo, da proposta artística de diretores e coreógrafos, como também na elaboração de uma versão/interpretação própria das professoras (es) ao enredo (relações do *self* com os objetos).

Desta forma, em termos de liberdades para criação do *self*, como nos mostra Winnicott (1945/2000), na adequação (submissão) às exigências da realidade externa, mesmo que se acentue um grau da face falseada da personalidade, é possível aspirar um espaço, mínimo, para a produção criativa. No ballet, a criatividade em meio aos enredos de repertório se dá pela “**P13:** [...] *adaptação [que] é baseado naquilo que é na original, não é uma coisa mirabolante, ‘coloquei um pirueta no lugar que era só um piqué arabesque’ por exemplo, não pode*”. Mas, adequação seria a mesma coisa que criação? Talvez, em termos de medida, não seria equiparado ao ato criativo com uma maior liberdade de expressão, mas adaptar, supostamente, seria uma conciliação criativa do *self* às regras (realidade objetiva) do repertório. Portanto, “**P13:** *Não é uma cópia tá, é diferente de uma cópia. [É] Uma releitura [...]*”.

P2: *[...] eu acho que eu sempre fui mais de interpretar do que... (Silêncio)... tipo interpretação forte assim né... (risos)... de gostar assim, de ter a dança na cara e não só no corpo.*

P7: [...] às vezes tu recebe uma coreografia de um coreógrafo e tu interpreta de uma maneira, o outro interpreta outra. [...]então essa criatividade tu desenvolve quando tu interpreta a música, cada uma, cada pessoa interpreta a mesma música diferente, então é nesse momento que tu pode botar pra fora o que tu realmente sente, a maneira que tu entende.

P10: [...] porque não é só executar, tem toda uma parte de interpretação, tem toda uma parte artística [...].

Assim, a *adaptação* à condição subjetiva e técnica de cada intérprete do ballet, pode produzir uma versão com detalhes “diferentes” da obra original, por se tratar de corpos e subjetividades díspares dos artistas da primeira versão. Na dança, mesmo quando se apresenta algo já conhecido, pode haver sempre algo novo que diz da bailarina e do bailarino, como nos mostra P2, P7 e P10. Neste processo, a possibilidade criativa se destacaria, diferentemente do que pensávamos em relação à criação de gestos, na ação de *Interpretar* os personagens do repertório do ballet a partir da forma com que o artista encontra para vivenciá-los, em si mesmo e na facilitação do meio, pois, interpretar seria uma ação específica guiada pela “*vossa* maneira de [...] vivê-los” (Stanislavsky⁴, 1936/2016, p. 105 grifo nosso).

Portanto, na forma subjetiva da professora e professor em interpretar (releitura) o repertório, dar-se-ia uma dinâmica lúdica, como em um “jogo” com regras, do indivíduo (*self*) e os meios (subjetivo e objetivo), proporcionando ao *self* a sensação de estar vivo e de se

⁴ Estamos cientes do caráter superficial que apontamos, em nossa discussão, a construção do conceito de interpretação, especificamente, para Stanislavsky (1936/2016). É de nosso conhecimento também que, aqui, ao recorrer a este aspecto, realizamos um recorte, quase, generalista da teoria e que pouco detalha os efeitos técnico-metodológico de seus pressupostos aplicados às artes cênicas. Entretanto, para os objetivos da investigação, acreditamos que o fragmento consultado é suficiente para nos auxiliar em nossas inferências, pois, resumidamente, nos traz noções básicas quanto aos pressupostos basilares do termo para que, em seguida, possamos deslocá-lo para o cerne da dinâmica que nos interessa, ou seja, sua relação com o funcionamento psíquico.

relacionar com os objetos do mundo, sendo “capaz de ser infinitamente enriquecido pela exploração do vínculo cultural com o passado e com o futuro” (Winnicott, 1971, p. 10). Aqui, os enredos de repertório seriam os representantes do “passado” cultural do ballet que, ao serem interpretados, enobrecem o *self* e o articulam com a cultura.

Embora a interpretação possa ser reconhecida por sua sistematização a partir do âmbito acadêmico e artístico, sua prática não é exclusiva deste campo ou mesmo aos profissionais e adultos. Acreditamos que a atividade, neste caso, artística de interpretar pode ancorar-se subjetivamente na mesma ação lúdica realizada pelas crianças no brincar, pois, como nos afirma Winnicott (1971, p. 61) “o que quer que se diga sobre o brincar de crianças aplica-se também aos adultos”. Assim, no viver imaginativo, as crianças podem ser astronautas, bombeiro, dentista, como também, professor (a), ginasta, bailarino e bailarina, pode ser presidente de um país, bem como heróis e heroínas que destroem o mal com seus superpoderes, pois nesta atividade guiada pela ludicidade do brincar, as possibilidades de atuação/interpretação e experiência estão ao alcance da criatividade e da ilusão, pois, tanto no imaginário infantil, como no *jogo* da interpretação de personagens clássicos do ballet, o que se aplica é a busca do *self* em descobrir-se vivendo pelo que *é*, e não apenas por reações.

Desta forma, como na ação lúdica da criança, a interpretação de enredos clássicos do ballet poderia ser um jogo, em termos winnicottianos, que levaria os professores e professoras a enlaçar os elementos de seu pensamento onipotente à manipulação de objetos reais, dando personificação às histórias. Neste terreno intermediário entre a realidade objetiva e os fenômenos subjetivos, a interpretação propicia ao *self* um espaço para a atividade do brincar e para a manifestação da criatividade que, em estágios anteriores do desenvolvimento emocional, pertenceu à união entre mãe e bebê em favorecimento à criatividade primária.

Em nossa perspectiva, a interpretação de personagens do ballet clássico se trataria de uma atividade situada no espaço potencial, local onde se é possível encontrar os fenômenos

transicionais. Neste espaço intermediário, a atividade interpretativa das professoras e professores seria um diálogo entre os aspectos do mundo interno e a materialidade e expressão da realidade objetiva. Nestes termos, a experiência do *self*, ao vivenciar a realidade criada para o personagem, não estaria embasada efetivamente na objetividade concreta da obra, ou seja, na reprodução fidedigna do “quadro” conforme mencionamos antes, mas também não se embasaria apenas nos elementos da realidade individual. De outro modo, poderia ser uma maneira do *self* brincar criativamente com os fenômenos oriundos das realidades, colocando-os “para fora” em forma de significados oníricos que, por sua vez, são compartilhados no palco e propiciam ao *self* a satisfação de uma verdadeira experiência cultural, pois, como apresenta Winnicott (1971, p. 77) “brincar, essencialmente, satisfaz”.

Da mesma maneira que o brincar, como aponta Winnicott (1971), as professoras e professores utilizam-se do corpo para manipular os objetos, neste caso o personagem já criado, e da interpretação para se comunicar, pois diferentemente de outras abordagens artísticas, na dança há a ausência de verbalizações, portanto, a comunicação se dá na expressão do gesto/movimento e nas intenções representadas pela “*dança na cara e não só no corpo*” (P2). Assim, em meio ao jogo e ao brincar, é possível manifestar a verdadeira face do *self*, como também experienciar o sentimento de existir (*ser*) enquanto indivíduo autônomo, “P7:[...] botar pra fora o que tu realmente sente, a maneira que tu entende”.

P13: [...] sabe quando aquela pessoa entra em cena, e sai de cena, e ninguém vê, é esse tipo de pessoa que não traz a sua personalidade pra dentro. Agora, aquela pessoa que você olha, dentre trinta pessoas dançando, mas você não tira o olho daquela, é porque ela sabe como ela é, e ela coloca sempre um pouquinho dela no que ela faz entende? Então é aquela... você tem que se relacionar com aquilo que você faz, com aquele movimento que você faz [...].

Para Winnicott (1971), brincar é um *fazer* que, apoiado na autopercepção do *self* de existir e de *ser*, expressa na atividade lúdica do jogo sua verdadeira face e seu representante, o gesto espontâneo. No âmbito clássico de repertório, P13 mostra-nos que mesmo em meio à ordenação conjunta e orquestrada em forma de espelho, dos movimentos no palco, é possível se apreciar a espontaneidade do gesto e a identificação do verdadeiro *self*. Dentre tantos bailarinos e bailarinas que, em tese, movem seus corpos igualmente, o gesto pode encontrar espaço para *fazer-se* presente em meio ao *sentir*, brincar e vivenciar do intérprete em sua atuação dentro do espaço potencial. Nos dizeres de P13, “*you have to relate to what you do, to that movement that you do*”.

Portanto, apenas o fazer ritmado do arcabouço geral do repertório sem a expressão genuína da face verdadeira do *self* não seria o suficiente para propor a personalidade do artista uma autêntica experiência criativa no espaço potencial. Assim, é necessário, como também diz-nos P13, que o intérprete traga “*her personality inside*” do espaço e, como a criança, experimente a continuidade da capacidade criativa em meio ao domínio da ilusão onipotente. Assim, em uma abstração metafórica do enunciado de P13, poderíamos inferir que ao inserir “*a little bit of her [and delete] in what she does*”, os bailarinos e bailarinas estariam efetivamente articulando *fazer e ser* em um “jogo” favorecedor da liberdade criativa, mesmo que não gestual. De outro modo, aos que, por algum motivo, “*do not bring [in] her personality inside*” (P13) deste espaço experiencial, poderia se manifestar a apercepção irreal não criativa do falso *self*, afinal, não seria a *repetição*, neste caso, apenas a *reação* para a reprodução gestual do repertório, uma das características defensivas do falso *self* (Winnicott, 1960b/1983; Winnicott, 1964/1999).

Assim, como nos mostra P13, dentre trinta pessoas dançando “igualmente” seria possível identificar quais se movem e brincam com a experiência cultural e fenômenos transicionais por meio do gesto, mas também se ressaltaria as tentativas do falso *self* em se

apresentar como “real”, dando aos observadores a percepção de irrealidade, futilidade, onde se esperava uma pessoa integrada (Winnicott, 1971). De outro modo, em nossa análise, no brincar com a personificação dos enredos clássicos, o *self* pode se sentir como real, angariando uma experiência da amostra do potencial onírico (ilusão criativa) produzido na interpretação do personagem em conjunto com ambiente eleito pela realidade externa, o palco.

Até aqui, nosso olhar estava voltado para a criação possível dentro do contexto do ballet de repertório, no qual inferimos ser viável por meio da interpretação do personagem. Embora tenhamos, em alguns pontos, tratado o *fazer*, neste âmbito, como semelhante à função do brincar infantil, é necessário que se faça uma distinção teórica significativa. Winnicott (1971) nos afirma que é apenas no brincar que se encontra a criatividade da personalidade integrada, portanto o sentimento verdadeiro de *ser* e existir enquanto indivíduo autônomo. Entretanto, Lins (1998b) ao teorizar os pressupostos winnicottianos, mostra-nos que a brincadeira diferencia-se a partir das esferas de “jogos organizados” e da “brincadeira espontânea”.

No primeiro caso, brincadeiras organizadas, poderíamos localizar a experiência lúdica dos professores e professoras no ballet de repertório, pois encontramos neste brincar em jogos a pressuposição de regras e conjuntos normativos que “norteiam” a criatividade. Já na segunda modalidade, o brincar espontâneo, a criação em ballet se situaria em um espaço com maior liberdade de expressão do gesto, pois a espontaneidade “se encontra muito mais próxima da criatividade e da imprevisibilidade” (Lins, 1998b, p. 47). Neste contexto, adentramos a segunda e última, segundo nossas análises, forma de processo criativo em meio ao ballet clássico: (2) “Criação no ballet Clássico Livre e Neoclássico”. Nesta modalidade, notamos a possibilidade de uma maior fluidez criativa para as criações em dança clássica, como nos mostra P1, P3 e P5.

P1: [...] o ballet Livre ele se estrutura no ballet clássico, mas tem uma liberdade um pouco maior, mas você pode falar o tema que você quiser [...].

P3: [...] neoclássico que é uma mistura aí de movimento livre mas sempre com a estética e com os passos do ballet clássico.

P5: Esse ballet neoclássico ele [...] é liberdade em movimentos, liberdade em música e... seria isso, liberdade em movimentos, liberdade de música e de planos né, de alto e baixo.

A partir das entrevistas realizadas, poderíamos sintetizar a perspectiva dos participantes ao funcionamento do processo criativo como: “*É transcender, Viajar, Porque é uma Viagem*” (P11). Como em uma viagem que transcende, a criatividade se dá em meio a um espaço e tempo, nos dizeres de Winnicott (1971, p.62) “o brincar tem um lugar e um tempo”. Viajar e transcender, em hipótese, pensaríamos nós, dar-se-ia por um caminho que não pertence à realidade pessoal tão pouco a realidade do não-eu, mas sim em uma área intermediária de experiência. A viagem, portanto, que nos apresentou P11, poderia equiparar-se à atividade do brincar espontâneo sem regras, produzido pelo ambiente suficientemente bom.

Nesta atividade criadora viabilizada na área intermediária o bebê, criança e adulto criam o mundo em sua volta dando-lhe “uma nova ordem que ela [pessoa] controla soberanamente” (Luz, 1998, p. 159). O que está em “jogo” nesta viagem, talvez, não se trata apenas do produto (forma) final da criação, neste caso, a coreografia, mas a experiência vivida do *self* em criar e recriar o mundo por meio do domínio da fantasia onipotente e o suporte das coisas “palpáveis e visíveis do mundo real” (Luz, 1998, p. 159).

Assim, semelhante ao bebê que ilusoriamente pode criar, pelo pensamento onipotente, o seio, a criação no ballet clássico inicia-se por uma atividade ilusória que, repetidamente, cria a imagem do objeto pela fantasia, ou seja, o ciclo pode ter início a partir do “controle” mágico do objeto na *imaginação*.

P4: [...] eu fico imaginando o que eu posso fazer, fico imaginando “elas podem entrar por ali, não. Elas entram por aqui, não não vai ficar bom, elas na na na”. Fico passando na minha cabeça o que vai vir, o que vai acontecer, e algumas partes da música eu já pré-estabeleço. [...] eu visualizo assim, flashes [...].

P5: Eu imagino quando é... eu coloco a música e eu sei que eu tenho que criar em cima de um tema e dessa, daquela música, eu me imagino... eu consigo me visualizar dançando [...].

A imaginação, como aponta P4 e P5, pode remeter a uma atividade encontrada na relação da criança com a mãe. Para Winnicott (1971), a imaginação, ou representante mental, corresponde ao esforço psíquico do bebê para a elaboração da *separação* com o objeto materno. Neste âmbito, o bebê no processo de separação com a mãe, faz uso de objetos que simbolizam, de certa forma, a experiência de união, ou sua parcialidade. Neste sentido, o símbolo do objeto, inicialmente, é formado em instâncias psíquicas, realidade subjetiva, do bebê, ou seja, a imagem que sustenta a existência do objeto, mesmo em sua ausência, é forjada na imaginação mantendo, mediado pela capacidade do cuidado infantil suficiente, o significante interno do objeto e a contenção da aflição e angústia, pois se dá pela “capacidade do bebê de utilizar o símbolo da união” (Winnicott, 1971, p.135).

Assim, como afirma Winnicott (1971), a imaginação dá forma ao representante mental do objeto até que o ambiente forneça o cuidado necessário. Neste ínterim, a imago do objeto

retém a experiência de continuidade da vida em meio a *separação* do objeto e bebê. No adulto, especificamente com as professoras e professores de ballet clássico, semelhante à relação de dependência à independência entre bebê-mãe, por analogia, a imaginação também pode formar uma imagem do objeto até que o suporte ambiental dê condições para a materialização. Portanto, assim como a apreensão do objeto pelo bebê, a apercepção do objeto das professoras e professores de ballet pode se iniciar pela construção subjetiva e imagética na realidade pessoal para que, em seguida, possa ser compreendido como objeto objetivamente percebido, paradoxal ao estilo de Winnicott (1971). Portanto, semelhante ao bebê que imagina o seio, as professoras e professores de ballet criam a imago do movimento (objeto) em um brincar imagético, pois “tudo que é físico, é imaginativamente elaborado [...]” (Winnicott, 1971, p. 141).

Também como a criação da criança pequena aos olhares atentos da mãe suficientemente boa, o brincar criativo dá-se em um ambiente confiável e fidedigno que garanta a integridade do ego e a possibilidade a emersão do gesto (Winnicott, 1999; Winnicott, 1971). De modo semelhante, o meio para a criação de um enredo aos moldes do ballet clássico ou de neoclássico necessita garantir o relaxamento e confiabilidade para o ato criador.

P11: [...] que não seja lugares que as pessoas vão, que eu consiga receber esse estímulo, por exemplo, eu gostava muito de coreografar num bairro dum amigo meu, que na verdade não é um bairro é uma chácara, e... lá assim, tem piscina e tudo mais e a gente ia num lugar mais para amigos mesmo, que ninguém vai lá, né, só vai poeta, artista, é lugar para refletir, né. E às vezes sentava na beira da piscina e ficava imaginando que música que podia trabalhar, e tal, e daí vinha a ideia, eu ia trabalhava [...].

P13: [...] porque o local onde você tá né, é..... se eu tô em casa é muito mais tranquilo, então eu fico ali... a pressão não é tanta né, agora se eu to na sala é ali e agora, eu preciso que alguma coisa venha, entendeu? Então, daí ela vem e.... é diferente [...].

A partir dos relatos de P11 e P13, percebe-se que a escolha dos locais para se produzir as criações oníricas e objetivas da criação podem não ser aleatórias, ou mesmo estar a mercê do acaso. Embora a espontaneidade do movimento possa se derivar do gesto e apresentar-se pela *forma* representacional do ballet clássico, sua existência pode ser viabilizada apenas pelo enlaçamento da confiança e do estado de relaxamento do *self* no ambiente. Como afirma Winnicott (1971), a criação utiliza-se das experiências do *self* que são arrastadas para dentro do espaço potencial juntamente com fragmentos da realidade objetiva. Neste contexto, o brincar teria tempo e lugar, localizado tanto na terceira área de vivência do *self* como também na eleição do ambiente que, de algum modo, rememoram as primitivas experiências do ego uno a mãe suficientemente boa e capacidade criativa por ela favorecida, afinal, nesta relação “*a pressão não é tanta*” (P13), pois a mãe/ambiente passa a regular, de alguma forma, as rígidas exigências da realidade.

Permitimo-nos, por um instante, abrir espaço para uma breve e, quase, superficial análise de caso, com o intuito de exemplificar o que dissemos acima, ou seja, o reencontro do *self* com o sentimento de proteção e confiança ligado ao ambiente/mãe. Em sua locução sobre o ambiente adequado para sua criação, P11 nos diz que prefere criar em uma chácara com piscina, lugar de reflexão para poetas e artistas. Vejamos a primeira parte daquilo que poderia estar transcrito na camada subjacente a sua fala.

Winnicott (1971), ao discorrer sobre o espaço potencial, recorre a um pequeno trecho de “*Na praia*” do poeta indiano Rabindranath Tagore (1861-1941) para abrir seu escrito e, a

partir de sua primeira análise freudiana do fragmento, infere que o mar e a praia poderiam ser representantes inconscientes da mulher e do homem, e que das águas (mulher) surgiriam os bebês. Em sua segunda hipótese, mais próximo dos pressupostos de sua teoria da criatividade e do espaço potencial, Winnicott (1971, p. 134) percebeu que a metáfora “faz uso de um conceito mais apurado do relacionamento genitor-filho [...]”. De modo semelhante, em seu enunciado, P11 também escolhe a água como ambiente para brincar e criar de forma livre e segura, recorrendo, em hipótese, às vivências do *self* em relação à mãe/ambiente. Na segunda afirmativa, P11 nos diz que o “lugar” seria o refúgio para artistas e poetas. Neste lugar apenas para “amigos” e criadores, a confiança abre espaço para o surgimento do gesto espontâneo, semelhante à criança que brinca sozinha sob os olhares cuidadosos de sua mãe ou substitutos.

Neste espaço privilegiado, as criações poderiam surgir e serem compartilhadas, por meio de símbolos, em uma significativa experiência do *self* com a cultura (Winnicott, 1971). Nesta relação, a criação dar-se-ia pelo alcance do “[...] registro primitivo assim, é quase um registro [...] de algo maior assim” (P2), talvez o mesmo registro do relacionamento apurado entre filho-genitor que se localiza na “separação que não é uma separação, mas uma forma de união” (Winnicott, 1971, p. 136). Em meio ao distanciamento, que não é um distanciamento, entre bebê e mãe é possível que o espaço potencial se apresente e, nesta área intermediária, o *self* sinta-se integrado e real (Winnicott, 1971).

Com isso, acreditamos que a sintética exposição dos aspectos que integram as falas das/dos participantes P11 e P13 nos auxiliaram a desvelar a elementar relação criativa do *self* ao ambiente favorável para a produção de um enredo em dança clássica. Neste âmbito, criar é perpassado, como demonstramos até aqui, pela *imaginação, nas experiências do self no espaço potencial e ambiente facilitador*, mas também, e não poderíamos deixar de inclui-o, pelo instrumento efetivo para a materialização da criação no ambiente: *o corpo*.

Para brincar e ser criativo precisa-se do corpo, pois é por esta via que os objetos são manipulados (Winnicott, 1971). Como já vimos em Winnicott (1945/2000), o corpo também possui um lugar específico para o desenvolvimento do *self*, junto aos cuidados maternos. Neste processo de personalização, soma-se o “envolvimento emocional ao envolvimento físico ou fisiológico” (Lins, 1998, p. 111). Nestes termos, para sentir-se inteiro, criar e movimentar-se na dança é preciso que o *self* tenha a experiência e a sensação de residir, verdadeiramente, em seu próprio corpo, pois “**P1:** [...] *você tem aquela verdade no seu corpo [...]*”, no qual o verdadeiro *self* se reconhece, aceita e ama seu sistema psicossomático do jeito que é. Após identificar suas margens, o ato criador, neste caso, na dança progride para o compartilhamento e comunicação.

P2: [...] *então você não se torna só um corpo estético, você se torna um corpo que pensa e entende o que o seu corpo está fazendo enquanto você está dançando, ou enquanto você está andando, ou enquanto você está respirando ou o que quer que seja.*

P3: [...] *quando eu estou no processo de criação, coloco muito a voz no meu corpo né, corpo sonoro, o corpo que fala.*

P10: [...] *eu acho o processo coreográfico muito louco, porque tem toda essa.... você conseguir passar o que ta na sua mente, pro seu corpo pra você conseguir transmitir do seu corpo para um outro corpo [...].*

Para Lins (1998a), o modo de viver na relação psicossomática do *self* inicia suas atividades antes que qualquer representante verbal e intelectual possa existir. Neste sentido, ao levarmos em consideração que a produção criativa em dança se dá por ideias abstratas que se concretizam majoritariamente pela comunicação não verbal gestual, o *self* poderia de modo

saudável, recorrer a estados semelhantes no qual a comunicação com a mãe se dava apenas de forma silenciosa, gestual. Do mesmo modo que o corpo do bebê anunciava a demanda da realidade pessoal e era atendido pelo meio, enquanto produzia efeitos da área ilusória, a dança pode dar continuidade, de modo amadurecido, a esta primitiva experiência do ego, em termos de manifestação do verdadeiro *self* e do sentimento de continuidade do ser. Assim, aquilo que é comunicado pelo gesto espontâneo, como mostra-nos P2, P3 e P10, precisa ser registrado e transmitido pelo corpo em forma de movimento, ao passo que o ambiente seja capaz de sustentar e acolher este “*o corpo que fala*” (P3). Neste sentido, como aponta Winnicott (1971), o que é experienciado pelo *self* na terceira área de vivência encontra lugar de contiguidade nas *experiências corporais*. Assim, no que tange a criação em ballet livre e neoclássico, o movimento surgiria na interação do próprio espaço potencial dos professores e professoras aos aspectos ambientais. Nesta condição, “*corpo que pensa*” (P2) manifesta, como na brincadeira autêntica, o gesto espontâneo e a verdadeira face do *self*, *dando-lhe a sensação de utilizar da totalidade integrada de sua personalidade em uma ação vivida e criativa*.

Por fim, antes que possamos encerrar a discussão, uma última classe analítica carece ser exibida. Resumidamente, apresentamos duas possibilidades de criação para professoras e professores no contexto do ballet clássico que emergiram nos dados coletados. No âmbito de repertório, dissemos que a liberdade criativa não se dá pela criação gestual coreográfica, mas sim nas adequações do *self* ao enredo clássico e pela vivência criativa na *interpretação* dos personagens, como em um jogo organizado. De outro modo, no ballet livre e Neoclássico apontamos que o alcance da liberdade de criação gestual e temática seria extenso e poderia possibilitar um campo fértil para a originalidade e espontaneidade. Entretanto, embora as esferas apresentem graus de acesso do gesto espontâneo e da liberdade de criação díspares,

um elemento pode ser percebido em ambas as classes, mesmo que em níveis desiguais, trata-se da técnica clássica em si.

Como já afirmamos, a técnica se trata da herança histórica artística do ballet clássico, estética que a define e a baliza em relação às demais formas de dança. Neste sentido, talvez em termos winnicottianos, o vocabulário do ballet seria como a tradição e herança que “pertence ao fundo comum da humanidade, para o qual indivíduos e grupos podem contribuir, e do qual todos nós podemos fruir, *se tivermos um lugar para guardar o que encontramos*” (Winnicott, 1971, p. 138).

P7: Não, não limita, a técnica rígida eu acho que ela te dá possibilidades de fazer a coisa com mais limpeza, a limpeza de movimentos, a técnica nada mais é do que tu limpar seus movimentos, na hora que tu tá dançando com técnica a... o teu sentimento eles podem ser demonstrados com mais clareza.

P12: Quando eu era aluna, só aluna, eu achava [que a rigidez] era do ballet clássico, eu achava que era da técnica, hoje eu já penso que é do professor, por que, acho que a técnica é assim, é tradicional.

A técnica clássica, portanto, ao ser utilizada como linguagem para o *brincar* dentro do espaço potencial não se torna limitadora do processo artístico e da experiência do *self com a criatividade*, como pensávamos nos pressupostos iniciais da pesquisa, mas se trata da manifestação específica da arte. Neste caso, interpreta-se aqui que a dança/movimento consiste em uma linguagem bem elaborada que pode servir ao verdadeiro *self* e ao gesto espontâneo. De maneira díspar no repertório e no ballet livre, a técnica, como relata P7, permite que o “*sentimento*” (representante psíquico) associado ao movimento (linguagem posta à realidade objetiva) possa ter meios (área intermediária) para se apresentar com

“clareza” para o intérprete e ao próprio público. Caso investiguemos este fenômeno pela perspectiva das pressuposições linguísticas, diríamos que a “limpeza” de movimentos que se refere P11 poderia ressoar a personalidade como fator de supressão e submissão do gesto, que se transcreve no movimento, às ordenações padronizadoras da realidade objetiva.

Entretanto, a leitura pormenorizada do significado e sentido dado pelas professoras e professores de ballet ao conceito de “limpeza coreográfica” ou “limpeza de movimentos” é possível inferir que se trata de um registro individual mais próximo do arcabouço cultural e da tradição, ou seja, uma aquisição fidedigna da linguagem que representa a arte do ballet Clássico, embora esta objetividade também seja enviesada por uma série de processos, inconscientes e conscientes, que dão aos exercícios uma característica singular em um movimento tradicional. Novamente o paradoxo, mas como bem aprendemos com Winnicott (1971), vamos aceitá-la sem reivindicações. Para Winnicott (1971), a originalidade do fundo cultural só é possível a partir da tradição. Em seu modo inverso, a herança cultural pode receber significativas contribuições por uma interação “entre a originalidade e a aceitação da tradição como base da inventividade parece-me apenas mais um exemplo, e um exemplo emocionante, da ação recíproca entre separação e união” (Winnicott, 1971, p. 138).

Com isso acreditamos ter chegado a suposições que se sustentam, pois tratamos a técnica clássica como linguagem tradicional herdada passível de ser utilizada em arranjos originais que possuem contribuição cultural, seja com o ballet de Repertório e as atuais releituras das obras, ou mesmo no ballet livre e neoclássico e a originalidade articulada à tradição. A rigidez que, em outro momento, hipotetizamos refere-se à sistematização usual para a arte, enquanto a rigidez criativa recai sobre a capacidade de viver criativamente no espaço potencial dos próprios professores e professoras. Mas, como nos apresentou Winnicott (1971), a terceira área do viver pode, ou não, ser usada pelos indivíduos, pois tudo dependerá das experiências e recursos do *self*.

De qualquer modo o que se encontra em evidência é a capacidade, sustentada pelo meio, do *self* expressar-se criativamente em meio ao contexto do ballet Clássico, dando ênfase à experiência vivida na terceira área de vida, aos fenômenos transicionais e ao gesto espontâneo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CODA FINAL E O FECHAR DAS CORTINAS

Em geral, uma peça de ballet clássico é composta por uma sequência de atos que caracterizam o enredo, encerrada pelo retornar de todos os personagens ao palco em uma grande cena dançada chamada “Coda final”. Trata-se da “finalização” da obra, o último momento experienciado pelas bailarinas e bailarinos com intensa satisfação. É o ápice artístico que reúne todo o elenco para as grandes poses finais. Nesta perspectiva, objetivando brincar com estes elementos, em termos winnicottianos, procuramos delinear nossa análise de modo semelhante, pois equiparamos a apresentação das categorias com cada parte de um espetáculo sendo pausado por uma seção de comentários autorais, assim como o intervalo dado entre os atos no ballet, e finalizado, aqui, com a reapresentação do percurso investigativo realizado (personagens) até o fechar das cortinas (considerações finais).

De maneira nada ocasional, pensamos em incluir o *release* entre os atos, pois nossa investigação nos levou a identificar que, para que haja, ou não, a possibilidade de criação em termos de movimentação em dança, é necessário que se instaure certo grau de maturação técnica e do próprio *self* da aluna e aluno. Neste âmbito, a criatividade pode se dar pela aquisição da técnica e pelo domínio da linguagem corporal, essencial para a expressão da dança. O aprendizado do verbete do ballet, em tese, poderia se assemelhar ao percurso do ego no caminho da dependência absoluta à independência no qual o *self* é *integrado* pela relação indivíduo/ambiente (aluno/professor), *personalizado* no contexto de profissionalização da bailarina (o) em companhia profissional e, finalmente, caminha rumo à sala de aula (*realização*) para processos criativos mais autônomos do *self*, com isso a permissão ambiental dá margens para a materialização efetiva das criações em dança.

Compreendo como o *self*, em articulação com o ballet clássico, pode atingir a maturação, estaríamos mais próximos de tentar responder nossa questão norteadora, refutando

ou concordando com os pressupostos iniciais. Desde o início da pesquisa, fundamentamos nossos esforços em investigar a criatividade, em nosso público alvo, orientados pela seguinte questão: “É possível que a professora e o professor de ballet clássico usem sua criatividade em meio às rígidas regras e às exigências do vocabulário do ballet?”.

O relato de nossas entrevistadas (os), juntamente com as análises fundamentadas em reflexões a partir da teoria de Winnicott e de apontamentos da teoria freudiana, nos demonstrou a ocorrência de dois caminhos que podem ser tomados pela criatividade. O primeiro, como já dissemos, se dá na dinâmica de maturação do *self* em paralelo com a aquisição da técnica e da aprendizagem artística do ballet. O segundo se trata do espaço para busca do *self* e para a permissão do gesto espontâneo. Neste âmbito, entendemos que as regras do vocabulário clássico seriam como instrumentos que podem, ou não, ser arrastados para dentro do espaço potencial e para o brincar dos professores e professoras. A rigidez, ou como passamos a reconhecê-la, a sistematização da técnica do ballet clássico associa-se a uma expressão da linguagem artística que a modalidade da dança necessita, dando-lhe contornos estéticos e disciplina corporal, são as regras do jogo. A possibilidade de criação neste contexto pode depender dos significados dados pelo próprio docente à arte clássica, como também do uso que seu *self* faz do espaço potencial, pois “*depende quão liberto é a pessoa que cria [...]*” (P12). Portanto, para além da organização sistematizada da linguagem técnica, a liberdade de criação em ballet pode estar associada à própria experiência do *self* da professora e do professor, de sua história individual, com a facilitação, ou não, do ambiente suficientemente bom.

A criação no ballet, em tese, poderia repetir o relacionamento objetal de criança-ambiente no qual a díade suficiente abre possibilidades para o brincar e para o verdadeiro *self*, enquanto a não facilitação ambiental submeteria, de modo extremo, o *self* a intensas angústias e ao temor da desintegração e despersonalização. Neste caso, o ambiente que não favorece os

processos criativos torna-se um agravante complexo para o desenvolvimento de um estado de adoecimento emocional profundo, pois, nestas condições, não haveria possibilidades de criação. Na posição de submissão, as professoras e professores “*assassinam*” (P1) (desintegram) a si mesmos (*self*), ou mesmo sentem como se fossem violentados em um “*estupro*” (P6) (despersonalização). A submissão, neste grau, ao ambiente que impede a criação, o brincar e a produção de sentidos saudáveis, promove o desvelar de caminhos adoecedores, ocultando, em grau extremo, a verdadeira face do si mesmo (*self*).

Em seu sentido oposto, o ambiente suficientemente bom do ballet clássico poderia favorecer o ato criador e a expressão genuína do gesto espontâneo. Nestes termos, o *self* poderia trazer para dentro do espaço potencial a técnica clássica e, por meio desta linguagem, expressaria o verdadeiro *self*. Neste contexto, no ballet de repertório, o gesto espontâneo pode se dar pela interpretação dos personagens clássicos, enquanto há pequenas adequações do enredo original para a condição técnica e física do intérprete. Em termos de dinâmica psíquica, a interpretação se equipara à atividade lúdica desenvolvida pelo *self* em *um jogo organizado*, no qual o brincar é conduzido por regras pré-estabelecidas, submissão adaptativa, neste caso, pela tradição.

Entretanto, como bem nos demonstrou Winnicott (1971), a herança tradicional também pode ser utilizada para compor enredos originais, pois a cultura pode ser levada para dentro do espaço potencial das professoras e professoras apresentando-se como produções de ballet clássico livre e/ou neoclássico. Nestes momentos, a liberdade de criação se dá como as experiências do *self* em uma brincadeira livre nas quais a técnica clássica é utilizada como instrumento objetivo para expressar do gesto. Em meio ao brincar livre, as produções em dança clássica são cobertas pelas vivências anteriores do *self* na realidade subjetiva, como também pelos elementos da realidade objetiva. Com isso, o brincar de criar no ballet clássico é experimentado na terceira área de vida em meio ao ambiente seguro e de confiabilidade.

Ao fechar das cortinas, poderíamos inferir que nossos pressupostos iniciais sobre a questão norteadora poderiam, a partir do levantamento e tratamento dos dados, ser refutados. Descobrimos que o suposto enrijecimento ao qual acreditávamos que poderia implicar significativamente na livre expressão criativa das professoras e professores não se encontraria no verbete clássico do ballet, mas sim na ausência de facilitação do ambiente. Portanto, a livre expressão no contexto do ballet pode ocorrer apenas pela promoção do meio à atividade lúdica localizada no espaço potencial.

Por fim, embora nossos achados deem conta, em nossa perspectiva, de responder nossos questionamentos, somos levados a reconhecer os aspectos que limitam, de certo modo, o estudo. De início, a investigação foi composta por uma amostra representativa majoritariamente constituída por participantes do noroeste do estado paranaense. Neste caso, o fator regionalização poderia influenciar consideravelmente nos achados, portanto pesquisas futuras poderiam se incumbir de investigar a criatividade no ballet em outras regiões do país para que similaridades e disparidades possam ser aclaradas. Por outro lado, nossos dados refletem a realidade de professoras e professores de ballet clássico no contexto de academias de dança, portanto, em hipótese, resultados diferentes poderiam se apresentar em pesquisas com enfoque em professores e coreógrafos de companhias profissionais de dança já que, neste âmbito, a criação de aulas de ballet e coreografias podem não ser realizadas pelo mesmo artista.

Acreditamos que, a partir de nossos dados, identificamos a ocorrência de processos de adoecimento psíquico no âmbito do ballet clássico, pois, como vimos, a não facilitação do ambiente para expressão da criatividade reverbera na percepção do *self* em relação à continuidade do *ser*, em outros termos, em sua sensação de estar vivendo genuinamente sua vida. Com isso, o sofrimento emocional dos artistas pode não ser encaminhado para vias de sublimação ou para uma tentativa elaborativa emocional em suas obras, mas sim ao efetivo

estado de temor à desintegração e despersonalização do *self*, portanto para o sofrimento psíquico. Nestas condições, cabe à psicanálise e à psicologia contribuir para o desenvolvimento de estratégias e intervenções que visam proporcionar qualidade de vida.

Estamos cientes que oposições de artistas podem ocorrer sobre nossa posição, pois notamos, inclusive em nossa investigação, que equívocos e pré-julgamentos sobre uma ou outra área do conhecimento existem. Nestes termos, psicólogos e psicólogas podem ser reconhecidos por muitos artistas como sujeitos do suposto saber imbuídos de ditames técnicos e da ótica “psicopatologizante” aos sentidos do vivenciar das emoções do artista em atuação ou criação. Para nós, trata-se de um engano. De certo, o olhar da psicologia e da psicanálise às artes, desde Freud, se atém ao descobrimento de processos inconscientes que, por meio da produção artística, podem ser evidenciados. Com isso, identificamos e aplicamos nossos esforços em intervenções com o intuito de desvelar as conciliações sintomáticas que prestam desserviço à saúde emocional e física do sujeito. Portanto, acreditamos que, na atualidade, a (re) aproximação e diálogo entre artistas, psicólogos (as) e psicanalistas permitiria o reconhecimento dos alcances e limites de cada área, beneficiando-se mutuamente como, por exemplo, em nosso caso, como demonstramos em Dutra e Sei (2018), a dança pode ser utilizada como recurso auxiliar para o processo psicoterapêutico, já que pode favorecer a emersão das produções do inconsciente, do verdadeiro *self* e do gesto espontâneo.

REFERÊNCIAS

- Amaral, J. (2009). Das Danças Rituais Ao ballet Clássico. *Revista ensaio geral, Belém, 1(1)*, 1–6. Recuperado em 24 de novembro de 2017, de http://www.revistaeletronica.ufpa.br/index.php/ensaio_geral/article/viewFile/95/5.
- Assumpção, A. C. R. (2003). O balé clássico e a dança contemporânea na formação humana: caminhos para a emancipação. *Pensar a Prática, 6*, 1–19. Recuperado em 01 de agosto de 2019, de <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/52/51>.
- Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Portugal: Edições 70.
- Beaumont, C. W.; Idzikowski, S. (2003/1922). *The Cecchetti Method of Classical Ballet: Theory and Technique*. New York: Dover Publications, INC.
- Bertoni, I. G.(1992). *Dança e a evolução: O ballet e seu contexto teórico – Programação didática*. 1.ed. São Paulo: Tanz do Brasil.
- Biancalana, G. R. (2016). Os Corpos que Dançaram suas Vozes. *Revista Brasileira de Estudos da Presença, 6(1)*, 30–46. <https://dx.doi.org/10.1590/2237-266055206>
- Bogéa, I. (2007). *Contos do balé*. São Paulo: Cosacnaify.
- Bourcier, P. (1987). *História da Dança no ocidente*. 1.ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Caminada, E. (1999). *História da Dança: Evolução Cultural*. Rio de Janeiro: Sprint.
- Cavrell, H. E., D'Ajello, P. T, Lacerda, M. N., & Biazotto, S. M. T. (2015). Cia Domínio Público 20 anos. *Anais do III Seminário de Pesquisas do PPG Artes da Cena, Campinas, SP, Brasil*. Recuperado de <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/ppgadc/article/viewFile/512/473>.
- Ceccarelli, P. R. (2012). Considerações sobre pesquisa em psicanálise. In: P. E. Melo, & M. Deusdedit Junior (orgs), *Psicologia: Diálogos contemporâneos* (pp. 137-146). Curitiba: CRV.
- Chizzotti, A., Qualitativa, A. P., Ciências, E. M., & Sociais, H. E. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação, 16*, 221–236. Recuperado em 08 de dezembro de 2017, de <http://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>.
- Dutra, R. E. & Sei, M. B.(2018). Corpos em Movimento, Gestos Inconscientes: A Dança como auxiliadora no processo terapêutico. *Anais do I Congresso Do Programa De Pós - Graduação em Psicologia da UEL, 31-35*. Londrina, PR, Brasil. <http://anais.uel.br/portal/index.php/ppgpsi/article/view/236/218>. Recuperado em 08 de Junho de 2019.

- Ellmerich, L. (1964). *História da Dança*. 3.ed.São Paulo: Ricordi.
- Faro, A. J. (1986). *Pequena História da Dança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Figueiredo, L. C., & Minerbo, M. (2006). Pesquisa em psicanálise: algumas idéias e um exemplo. *Jornal de psicanálise*, 39(70), 257–278. Recuperado em 01 de agosto de 2019, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a17.pdf>.
- Fontanella, B. J. B., Luchesi, B. M., Saidel, M. G. B., Ricas, J., Turato, E. R., & Melo, D. G. (2011). Amostragem em pesquisas qualitativas: proposta de procedimentos para constatar saturação teórica. *Cadernos de Saúde Pública*, 27(2), 388–394. <https://doi.org/10.1590/S0102-311X2011000200020>.
- Frayze-Pereira, J.A. (2005). *Arte, Dor: inquietudes entre Estética e psicanálise*. São Paulo: Ateliê Editorial.
- Freud, S. (2010). Além do princípio do prazer. In: S. Freud, *História de uma neurose infantil [“O Homem dos Lobos”]*, *Além do Princípio do prazer e outros textos* (pp. 161-239). (Paulo César de Souza, Trad, v.14). São Paulo: Companhia das Letras. (Texto originalmente Publicado em 1920).
- Gontijo, K. N. S., Candotti, C. T., Feijó, G. S., Ribeiro, L. P., & Loss, J. F. (2017). Dynamic evaluation method of lower limbs joint alignment (MADAAMI) for dancers during the plié. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 39(2), 148–159. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2016.02.016>
- Haas, J. C. (2011). *Anatomia da dança*. Barueri: Manole.
- Leenhardt, J. (2005). Prefácio Inquietantes e Inquietudes. In: J. A. Frayze-Pereira, *Arte, Dor: Inquietudes entre Estética e psicanálise* (pp. 15-22). São Paulo: Ateliê Editorial. p. 15-19.
- Lins, M. I. A. (1998a). Corpo, Afeto, representação. Consultas com Dolores. In: I. A. Lins, & R. Luz, D. W. *Winnicott Experiência Clínica & Experiência estética* (pp. 107-117). Rio de Janeiro: REVINTER.
- Lins, M. I. A. (1998b). Uma Teoria do Brincar. In: I. A. Lins, & R. Luz, D. W. *Winnicott Experiência Clínica & Experiência estética* (pp. 44-49). Rio de Janeiro: REVINTER.
- Luz, R. (1998). Seção II - Arte e Criação. In: I. A. Lins, I A, & R. Luz, D. W. *Winnicott Experiência Clínica & Experiência estética* (pp. 197-227). Rio de Janeiro: REVINTER.
- Mendes, M. G.(1985). *A Dança*. 1.ed. São Paulo: Ática.

- Mezan, R. (2006). Pesquisa em psicanálise: algumas reflexões. *Jornal de psicanálise*, 39(70), 227–241. Recuperado em 09 de dezembro de 2017, de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/jp/v39n70/v39n70a15.pdf>.
- Minayo, M. C. de S. (2009). O desafio da pesquisa social. In: S. F. Deslandes, & M. C. S. Minayo (org), *Pesquisa Social: Teoria, Método e criatividade* (pp. 09-29). 28.ed. Petrópolis: Vozes.
- Monte, F. C. de S. G.(2003). *O processo de formação dos professores de dança de Florianópolis*. (Dissertação de mestrado). Universidade Federal de Santa Catarina. Santa Catarina, SC, Brasil. Recuperado em 20 de novembro de 2017, de <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/85961/193201.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Monteiro, M.C. (2003). *Um Coração para dois: A relação mãe-bebê cardiopata*. (Dissertação de mestrado). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil.
- Ogden, T. H. (1995). Sobre o Espaço Potencial. In: P. Giavacchini, (org). *Táticas e Técnicas Psicanalíticas D.W. Winnicott* (pp. 79-95). Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ossona, P. (1988). *A educação pela dança*. São Paulo: Summus.
- Ostrower, F. (2001). *Criatividade e Processos de Criação*. 15.ed. Petrópolis: Vozes. (Obra originalmente publicada em 1977).
- Ramos, E. (2012). Coreografia, figurino, técnica a relação necessária para o sucesso na dança. *Anais do VII Congresso da ABRACE*, 13(1), Porto Alegre, RS, Brasil. Recuperado de <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2514>.
- Rosa, M. D. (2012). psicanálise implicada: vicissitudes das práticas clinicopolíticas. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, 1(1), 29–40. <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/revistas/revista41.pdf>. Recuperado em 20 de agosto de 2018.
- Salles. C.A (2016). *Gesto Inacabado processo de criação artística*. 1.ed. São Paulo: FAPESP (Annablume).
- Silva, A. M. B, A, & Enumo, S. R. F. (2017). Descrição e Análise de uma Intervenção Psicológica com Bailarinos pelo Software IRAMUTEQ. *Temas em Psicologia*, 25(2), 577-593. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2017.2-11Pt>
- Soter, S. (2012). A criação em Dança. In: A. Alvarenga *et al* (org). *Criação, ética, pa..ra..rá..pa..ra..rá: Modos de Criação, processos que desaguam em uma reflexão ética* (5ª ed, pp.89-98). Joinville: PDOIS editora de ideias.

- Stanislavsky, C. (2016). *A Preparação do ator*. Lisboa: Biblioteca portuguesa. (Texto originalmente publicado em 1936).
- Tardivo, R. C. (2008). Da literatura à psicanálise implicada em Lavoura arcaica, *16*(1), 43–50. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/MUD/article/viewFile/912/971>. Recuperado em 20 de agosto de 2018.
- Turato, E. R. (2003). *Tratado de metodologia da pesquisa Clínico-Qualitativa: Construção teórico-epistemológica, discussão comparada e aplicação nas áreas da saúde e humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Tchaikovsky, P. I.; Yoeng, L. J. (2012). *O Lago dos Cisnes*. 1.ed. Porto Alegre: Edipucrs
- Trevisan, P. R. T. C., Schwartz, G. M., Auriemo, D. F., Palhares, M. F. S., Catib, N. O. M., & Ribeiro, I. C. (2017). Avaliação de Estados de Humor nos Exames da Royal Academy of Dance. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, *33*, e3338. Epub October 16, 2017. <https://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e3338>
- Vaganova, A. (1969). *Basic Principles of Classical Ballet*. New York: Dover Publications, INC.
- Vasconcellos, F. (2004). *Arte e psicanálise*. São Paulo: Coleção LEPSI USP. Disponível em http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC0000000032004000100028&script=sci_arttext. Recuperado em 15 de Setembro de 2017 .
- Vereze, F. (2018). Dançar a falta. In: Vereze, F., Donaká. *Frente e Verso*. Londrina: Madrepérola.
- Winnicott, D. W. (1957). Por que as crianças brincam. In: D. W. Winnicott, *A criança e seu mundo* (pp. 161-165). Rio de Janeiro: Zahar.
- Winnicott, D. W. (2011). O primeiro ano de vida. Concepções modernas do desenvolvimento emocional. In: D. W. Winnicott, *A família e o desenvolvimento individual* (pp. 03-28). 4.ed. São Paulo: Martins Fontes. (Texto originalmente publicado em 1965).
- Winnicott, D. W. (1983a). Teoria do relacionamento paterno-infantil. In: D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre o desenvolvimento da teoria emocional* (pp. 38-54). Porto Alegre: Artmed. (Texto originalmente publicado em 1960).
- Winnicott, D. W. (1983b). Distorções do ego em termos de falso e verdadeiro “self”. In: D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre o desenvolvimento da teoria emocional* (pp. 128-139). Porto Alegre: Artmed. (Texto originalmente publicado em 1960).
- Winnicott, D. W. (1983a). Comunicação e falta de comunicação levando ao estudo de certos opostos. In: D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre*

o desenvolvimento da teoria emocional (pp. 163-174). Porto Alegre: Artmed. (Texto originalmente publicado em 1963).

Winnicott, D. W. (1983b). Da dependência à independência do desenvolvimento do indivíduo. In: D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre o desenvolvimento da teoria emocional* (pp. 79-87). Porto Alegre: Artmed. (Texto originalmente publicado em 1963).

Winnicott, D. W. (1983c). Psicanálise do sentimento de culpa. In D. W. Winnicott, *O ambiente e os processos de maturação* (pp. 19-30). Porto Alegre: Artmed. (Originalmente publicado em 1958).

Winnicott, D. W. (1971). *O brincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (1971). Objetos transicionais e fenômenos transicionais. In: D. W. Winnicott, *O brincar & a realidade* (pp. 13-44). Rio de Janeiro: Imago.

Winnicott, D. W. (1999). *Tudo Começa em Casa*. São Paulo: Martins Fontes.

Winnicott, D. W. (1999). O conceito de indivíduo saudável. In: D. W. Winnicott, *Tudo Começa em Casa* (pp. 03-22). São Paulo: Martins Fontes. (Texto originalmente publicado em 1967).

Winnicott, D. W. (1999). Vivendo de modo criativo. In: D. W. Winnicott, *Tudo Começa em Casa* (pp. 23-40). São Paulo: Martins Fontes. (Texto originalmente publicado em 1970).

Winnicott, D. W. (1999). O conceito de *falso self*. In: D. W. Winnicott, *Tudo Começa em Casa* (pp. 53-58). São Paulo: Martins Fontes. (Texto originalmente publicado em 1964).

Winnicott, D.W. (1990). *A Natureza Humana*. Rio de Janeiro: Imago. (Texto Originalmente publicado em 1954).

Winnicott, D.W. (2000). O Apetite e os problemas emocionais. In: D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 91-111). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Texto originalmente publicado em 1936).

Winnicott, D.W. (2000). Ansiedade Associado à Insegurança. In: D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 163-167). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Texto originalmente publicado em 1952).

Winnicott, D. (2000). Desenvolvimento Emocional Primitivo. In: D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 218-232). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Texto originalmente publicado em 1945).

- Winnicott, D. (2000). Tolerância ao Sintoma em Pediatria: Relato de um caso. In: D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 168-186). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Texto originalmente publicado em 1953).
- Winnicott, D. (2000). A defesa Maníaca. In: D. W. Winnicott, *Da pediatria à psicanálise* (pp. 199-217). Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda. (Texto originalmente publicado em 1935).
- Zuccolotto, A. P., Bellini, M. A. B. C., Rech, A., Sonda, F. C., & Melo, M. O.. Efeito do treinamento de força com resistência elástica sobre o desempenho da flexão de quadril em bailarinas clássicas. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 30(4), 893–901, dez. 2016. <https://dx.doi.org/10.1590/1807-55092016000400893>

APÊNDICES

Apêndice A - Roteiro de Entrevista

N°

Nome:	Idade:
Gênero: () M () F () Outros	Formação:
Telefone: ()	E-mail:
Local:	Duração:
Acadêmia:	Data: ___/___/___

1. Fale-me sobre o seu percurso na dança?

2. Como você vê o processo de criação em dança?

3. Como se dava a criação em dança nos espaços em que você estava inserido, seja como bailarino, seja como professor de dança?

ANEXOS

Anexo A - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Dança e psicanálise: Um estudo sobre a criatividade em professores de ballet Clássico ”
Prezado(a) Senhor(a):

Gostaríamos de convidá-lo (a) para participar da pesquisa **“Dança e psicanálise: Um estudo sobre a criatividade em professores de ballet Clássico”**, a ser realizada em **“Maringá-PR e região”**. O objetivo da pesquisa é “refletir, a partir do referencial psicanalítico, sobre o processo de produção criativa de espetáculos de dança na perspectiva de professores de ballet clássico.”. Sua participação é muito importante e ela se daria da seguinte forma, na participação de uma entrevista em relação a temática que será gravada em áudio e posteriormente transcrita. Esclarecemos que sua participação é totalmente voluntária, podendo você: recusar-se a participar, ou mesmo desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclarecemos, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. O áudio gravado será transcrito e posteriormente descartado, mantendo-se apenas o texto na íntegra para os fins da pesquisa. Esclarecemos ainda, que você não pagará e nem será remunerado(a) por sua participação. Garantimos, no entanto, que todas as despesas decorrentes da pesquisa serão ressarcidas, quando devidas e decorrentes especificamente de sua participação.

Os benefícios esperados são os conhecimentos adquiridos promovam maior compreensão sobre o processo criativo em bailarinos que possam instrumentalizar o desenvolvimento de intervenções clínicas neste campo. Quanto aos riscos, referem-se a um possível desconforto emocional durante o período da entrevista. Caso isso ocorra, você poderá ser encaminhado para um acolhimento psicológico.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de maiores esclarecimentos poderá nos contatar Raphael Edson Dutra, Rua Né Alves Martins 2789, 2º andar, sala 03, (44) 99808-5040, raphael_edson15@hotmail.com, ou procurar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina, situado junto ao LABESC – Laboratório Escola, no Campus Universitário, telefone 3371-5455, e-mail: cep268@uel.br. Este termo deverá ser preenchido em duas vias de igual teor, sendo uma delas devidamente preenchida, assinada e entregue à você.

Londrina, ____ de _____ de 201_.

Pesquisador Responsável

Raphael Edson Dutra RG::xx.xxx.xxx-x

_____, tendo sido devidamente esclarecido sobre os procedimentos da pesquisa, concordo em participar **voluntariamente** da pesquisa descrita acima.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): _____

Data: _____

Anexo B - Parecer do Conselho de Ética (UEL)



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Dança e Psicanálise: Um estudo sobre a criatividade em professores de Ballet Clássico

Pesquisador: RAPHAEL EDSON DUTRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81117817.8.0000.5231

Instituição Proponente: CCB - Programa de Pós-graduação em Psicologia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.469.315

Apresentação do Projeto:

Dança e Psicanálise: Um estudo sobre a criatividade em professores de Ballet Clássico

A dança se configura como uma linguagem artística que implica ao mesmo tempo em uma liberdade de expressão e por outra a uma rigidez técnica. Tendo em vista tal aspecto objetiva-se investigar o processo de criação de dança na perspectiva de professores de ballet clássico. Para tanto, serão realizadas entrevistas em professores de ballet que tenham pertencido a companhias de dança profissional no mínimo um ano, estima-se a participação de 15 entrevistados, contudo o número total de participantes será efetivamente fechado pela saturação teórica. Espera-se que os resultados desse estudo possam instrumentalizar o desenvolvimento de intervenções clínicas junto esta população.

Critério de Inclusão: Professores de Ballet clássico, com pelo menos 18 anos, que participaram de companhias de dança profissional no mínimo um ano, e que atuam em academias de dança. **Critério de Exclusão:** Não serão incluídos os participantes que apresentarem algum tipo de transtorno psicótico, e serem menores de 18 anos.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Refletir, a partir do referencial psicanalítico, sobre o processo de criação em dança na perspectiva de professores de ballet clássico.

Objetivo Secundário: Identificar se a criação em dança encontra-se calcada em um processo de

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Conselho de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.469.315

livre expressão. Refletir se o ballet clássico pode implicar em um processo de submissão, haja vista a necessidade de adequação à rigidez técnica presente neste tipo de linguagem artística.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Os riscos que se aplicam à pesquisa referem-se-se à possibilidade de desconforto emocional do (s) participante (s) durante o período da entrevista

ou mesmo à emersão de conteúdos emocionais desconfortáveis pós-entrevista. Caso isso ocorra, levamos em consideração que o proponente da pesquisa é psicólogo clínico e atuará no ato da entrevista com acolhimento psicológico, efetuando os devidos encaminhamentos. Para tanto, o participante será atendido, caso necessário, na clínica de psicologia com a qual o psicólogo pesquisador possui um convênio.

Benefícios: Quanto aos benefícios, pensando no sofrimento psíquico que pode ser desencadeado por elementos dissociados à saúde emocional do artista que dança, este tipo de pesquisa pode instrumentalizar profissionais e pesquisadores a atuar e estudar a temática, subsidiando intervenções terapêuticas tendo em vista a dinâmica psíquica deste público.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa se mostra relevante e não foi detectado nenhum conflito ético.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto devidamente assinada pela coordenadora da pós graduação.

Declaração de uma clínica de psicologia que eventualmente atenderá o participante da pesquisa em caso de eventual desconforto, sem nenhum custo ao mesmo.

Cronograma - ok.

Orçamento - ok

TCLE - OK.

ROTEIRO DA ENTREVISTA - OK.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado.

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Telefone: (43)3371-5455

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br



Comitê de Ética em
Pesquisa Envolvendo
Serres Humanos

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
LONDRINA - UEL



Continuação do Parecer: 2.469.315

Considerações Finais: critério do CEP:

Prezado (a) Pesquisador(a),

Este é seu parecer final de aprovação, vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade Estadual de Londrina. É sua responsabilidade imprimi-lo para apresentação aos órgãos e/ou instituições pertinentes.

Coordenação CEP/UEL.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	IPB INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1053736.pdf	13/12/2017 17:18:30		Aceito
Outros	Roteiro de entrevista.docx	13/12/2017 17:16:03	RAPHAEL EDSON DUTRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Declaracao.pdf	13/12/2017 17:12:36	RAPHAEL EDSON DUTRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto Danca e Psicanalise.docx	13/12/2017 17:10:44	RAPHAEL EDSON DUTRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.docx	13/12/2017 17:08:49	RAPHAEL EDSON DUTRA	Aceito
Folha de Rosto	Folhadero.sto.pdf	13/12/2017 17:08:26	RAPHAEL EDSON DUTRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

LONDRINA, 18 de Janeiro de 2018

Assinado por:

Alexandrina Aparecida Maciel Cardelli
(Coordenador)

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

UF: PR

Município: LONDRINA

Telefone: (43)3371-5455

CEP: 86.057-970

E-mail: cep268@uel.br