

EM FOCO

O MODELO C(L)A(S)P DE KEITH SWANWICK NO CONTEXTO DO ENSINO DE DANÇA

*THE C(L)A(S)P MODEL OF KEITH SWANWICK
IN THE CONTEXT OF DANCE TEACHING*

*EL MODELO C(L)A(S)P DE KEITH
SWANWICK EN EL CONTEXTO DE
LA ENSEÑANZA DE LA DANZA*

JOSÉ RAFAEL MADUREIRA

MADUREIRA, José Rafael.

O modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick no contexto de ensino de dança. *Repertório*, Salvador, ano 22, n. 33, p. **137-157**, 2019.2

DOI: <https://doi.org/10.9771/rv0i33.32011>

RESUMO

O ensino de dança, no Brasil, tem se pautado na abordagem triangular, que, como se sabe, foi concebida para o ensino de artes visuais. No campo da educação musical, o modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, tem sido acolhido como um novo paradigma para os educadores brasileiros. O modelo C(L)A(S)P, no idioma original (inglês), indica graficamente que o ensino de música deve abarcar três parâmetros centrais: Composição (C), Apreciação (A) e Performance (P); e dois parâmetros periféricos: Estudos Acadêmicos (L) e Conquista de Habilidades (S). Esses parâmetros ampliam significativamente a abordagem triangular, pois a música, como arte do tempo e da oralidade, está mais próxima da dança do que as artes visuais, uma ideia que será desenvolvida neste artigo de revisão com o propósito de problematizar e expandir as fronteiras do ensino de dança para outros territórios. Assim como o modelo C(L)A(S)P de Swanwick tem inspirado os educadores musicais brasileiros a reinventar o ensino de música, espera-se que professores de dança também se beneficiem dessas instigantes e originais ideias-chave que ratificam e complementam a abordagem triangular.

PALAVRAS-CHAVE:

Metodologias de ensino de arte. Keith Swanwick. Modelo C(L)A(S)P. Dança. Música. Cultura. Educação.

ABSTRACT

The teaching of dance in Brazil has been based on the Triangular Approach, which, as we know, was conceived for the teaching of visual arts. In the field of music education, the C(L)A(S)P model of Keith Swanwick has been embraced as a new paradigm for Brazilian educators. C(L)A(S)P indicates that music teaching should be based on central parameters: Composition, Audition, Performance; and two peripheral parameters: Literature studies and Skills acquisition. These parameters amplify the Triangular Approach, since music, as a performing art, is closer to dance than the visual arts, an idea that will be developed in this article with the purpose of problematizing and expanding the boundaries of the teaching of dance to other territories. Just as C(L)A(S)P model has inspired Brazilian music educators to reinvent music teaching, it is hoped that dance teachers will also benefit from these instigating and original key-ideas that ratify and complement the Triangular Approach.

KEYWORDS:

Methodologies of Art Education. Keith Swanwick. Model C(L)A(S)P. Dance. Music. Culture. Education.

RESUMEN

La enseñanza de la danza, en Brasil, se ha guiado en el Abordaje Triangular que, como se sabe, fue concebida para la enseñanza de artes visuales. En el campo de la educación musical, el modelo C(L)A(S)P de Keith Swanwick ha sido acogido como un nuevo paradigma para los educadores brasileños. En el idioma original (inglés), el modelo C(L)A(S)P indica que la enseñanza de música debe abarcar parámetros centrales: Composición (C), Apreciación (A) y Performance (P); y parámetros periféricos: Estudios Académicos (L) y Conquista de Habilidades (S). Estos parámetros amplían significativamente el Abordaje Triangular, pues la música, como arte del tiempo y de la

PALABRAS CLAVE:

Metodologías de Enseñanza de Arte. Keith Swanwick. Modelo C(L)A(S)P. Danza. Música. Cultura. Educación.

oralidad, está más cerca de la danza que las artes visuales, una idea que se desarrollará en este artículo con el propósito de problematizar y expandir las fronteras de la enseñanza de la danza a otros territorios. Así como el modelo C(L)A(S)P ha inspirado a los educadores musicales brasileños a reinventar la enseñanza de música, se espera que los profesores de danza también se beneficien de esas instigantes y originales ideas clave que ratifican y complementan el Abordaje Triangular.



INTRODUÇÃO

No BRASIL, a temática do ensino de dança se tornou presente de uma forma mais efetiva com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, que introduz essa linguagem como conteúdo obrigatório do componente curricular Arte, juntamente com a música, o teatro e as artes visuais.

Em 1997, com a publicação do Caderno de Arte dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a área da dança é agraciada com uma seção específica, limitada a quatro páginas.

Os PCNs de Arte foram elaborados à luz da abordagem triangular, uma proposta metodológica concebida por Ana Mae Barbosa (2007, 2012) para o ensino de artes visuais. Essa abordagem, ao propor um ensino de artes visuais baseado na contextualização, na fruição e no fazer criativo, apontou uma linha de fuga para o modelo da cópia (reprodução mecânica) e da criação espontânea (*laissez-faire*), paradigmas muito característicos, respectivamente, da pedagogia tradicional-tecnicista e do escolanovismo.

Se a abordagem triangular foi concebida para o ensino de artes visuais, como adaptá-la ao ensino de dança? Isabel Marques (2012, p. 52) apresentou essa

problemática diretamente a Ana Mae Barbosa, que respondeu de imediato: “Não tenho a mínima ideia. Isso é com você”.

Diante dessa provocação seguida de uma autorização, Isabel Marques (1999, 2003, 2010) se debruçou seriamente sobre o problema e publicou um conjunto de obras que se tornou uma referência para estudantes, professores e pesquisadores da dança.

A música, por outro lado, sempre esteve presente nos debates entre os educadores desde a experiência dos jesuítas. (SAVIANI, 2010) No entanto, as propostas de ensino de música apresentadas até meados do século XX no Brasil não ultrapassaram as limitações da pedagogia tradicional-tecnicista. Mesmo as iniciativas de Mário de Andrade (2005), de Villa-Lobos, abordadas por Ribeiro (1987), e de Koellreutter, discutidas na obra de Kater (2001), não foram suficientes para a superação do paradigma estabelecido.

O problema do ensino de música não é exclusivo do Brasil. Dalcroze, Kodaly, Willems e Orff foram os primeiros, em solo europeu, a questionar o ensino ortodoxo da música e a desenvolver metodologias mais ativas e integradas à tradição oral. (FONTERRADA, 2008)

Keith Swanwick deu continuidade à pesquisa sobre os métodos ativos e conquistou muita visibilidade entre os educadores musicais brasileiros nos últimos 15 anos, sobretudo por suas discussões acerca dos parâmetros da educação musical.

Esses parâmetros, conhecidos pela sigla C(L)A(S)P, ampliam significativamente a abordagem triangular, pois a música, como arte do tempo e da oralidade, está mais próxima da linguagem da dança do que as artes visuais, uma ideia que será desenvolvida neste artigo com o propósito de problematizar e expandir as fronteiras do ensino de dança para outros territórios.

KEITH SWANWICK E OS PARÂMETROS DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Keith Swanwick é professor emérito do Instituto de Educação da Universidade de Londres e pesquisador da área de educação musical. Em 1979, ele publicou a obra *A Basis for Music Education*, um trabalho largamente citado pelos educadores musicais no Brasil através de leituras secundárias. Não seria exagero afirmar que as ideias por ele lançadas foram acolhidas como um novo paradigma para a área, especialmente a discussão que ele faz no terceiro capítulo sobre os parâmetros da educação musical – “The Parameters of Music Education”.

Em Swanwick (1979), o ensino de música deve abranger cinco parâmetros: Composição (*Composition*), Estudos acadêmicos (*Literature studies*), Apreciação (*Audition*), Aquisição de Habilidades (*Skill acquisition*) e Performance. Esses parâmetros foram apresentados através da sigla C(L)A(S)P, uma representação gráfica que indica os parâmetros centrais do ensino de música e aqueles considerados periféricos, que estão entre parênteses.

A tradução desses parâmetros para o português segue a versão apresentada pelo próprio autor no artigo “Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática”, escrito em parceria com Cecília França, em 2002. Manuela Costa (2009-2010), talvez por ser de origem lusitana, apresenta uma versão diferente e igualmente interessante: composição, literatura musical, audição, técnica e interpretação.

O primeiro parâmetro central da educação musical, composição (*composition*), “[...] inclui todas as formas de criação musical, não apenas obras escritas em algum tipo notação. A improvisação, em última análise, é uma forma de composição realizada sem o suporte e sem as possibilidades da notação”. (SWANWICK, 1979, p. 43-44)

Composição é um processo de organização de ideias musicais que inclui formas musicais esteticamente definidas – forma sonata, rondó, tema e variações etc. – e

também “uma improvisação feita por uma criança ao xilofone com total liberdade e espontaneidade”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 9)

Improvisar é explorar a matéria-prima da linguagem musical – sons, alturas, durações, ritmos, andamentos, dinâmicas – e tentar construir pequenas narrativas sonoras. Jaques-Dalcroze (2010, p. 221), autor de referência dos métodos ativos, é categórico: “Antes de semear o trigo, é preciso preparar o terreno, exatamente o contrário do que se faz nos conservatórios de música. Coloca-se um instrumento nas mãos da criança sem que ela saiba o que deveria fazer com ele”.

O segundo parâmetro central do ensino de música, apreciação (*audition*), sugere que a educação musical seja conduzida pela experiência da escuta musical, preferencialmente através de performances realizadas ao vivo, ou então através de discos e outros suportes sonoros. Ouvir uma grande variedade de obras musicais “alimenta o repertório de possibilidades criativas sobre as quais os alunos podem agir, transformando, reconstruindo e reintegrando ideias em novas formas e significados”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 13)

Swanwick (1979) entende apreciação como contemplação, um estado que conduz o ouvinte a perceber a música enquanto experiência estética. Apreciação (*audition*), em síntese, “é a razão central para a existência da música e o derradeiro e incessante propósito da educação musical”. (SWANWICK, 1979, p. 44)

Performance é apresentado como terceiro parâmetro central do ensino de música. Performance, é importante esclarecer, não se restringe à alta performance, muito pelo contrário. Performance é o ato de estar em cena cantando ou tocando um instrumento, sozinho ou em grupo, independentemente do nível de virtuosismo técnico – iniciantes, amadores ou profissionais. Cena, por sua vez, é o lugar onde os artistas apresentam publicamente o resultado final ou parcial de um processo de investigação criativa, como uma sala de aula, o pátio de uma escola, um centro comercial ou as ruas de uma cidade.

Costa (2009-2010), para evitar aproximações indesejáveis com o fenômeno sociocultural da esportivização, tão presente na música como na dança, preferiu traduzir performance como “interpretação”, uma escolha que ilumina toda discussão,

pois músicos, assim como dançarinos, se ocupam de discursos poéticos, não da quebra de recordes.

Os parâmetros centrais da educação musical são acompanhados por dois parâmetros periféricos: estudos acadêmicos e aquisição de habilidades.

Os estudos acadêmicos (*literature studies*) referem-se às informações sobre música, que abarcam desde a literatura musical ou repertório, como sugere Costa (2009-2010), até conteúdos teórico-práticos, como harmonia, contraponto, análise e estruturação musical. Disciplinas teóricas de base, como História da Música, Sociologia da Música, Estética e Musicologia, também são abarcadas por esse parâmetro.

O segundo parâmetro periférico, aquisição de habilidades (*skill acquisition*), refere-se às formas de viabilizar o fazer musical, tais como exercícios e métodos de leitura, notação e execução musical. A tradução literal de “skill” para “habilidade” elimina em parte alguns sentidos presentes no termo original. No ramo linguístico germânico, *skill* agrega valores pedagógicos importantes de diferenciação, entendimento, proficiência e poder de discernimento. (WALTER, 1997)

No campo da arte, *skill acquisition* poderia ser traduzido como “a conquista da técnica” ou simplesmente “técnica”, conforme sugestão de Costa (2009-2010). De acordo com Heidegger (2007, p. 380), técnica ou *téchne* (τέχνη) “é uma atividade que não se limita ao fazer manual-instrumental, representando também as artes superiores e as belas artes”.

Swanwick (1979, p. 46) é enfático ao afirmar que os parâmetros centrais e os parâmetros periféricos devem caminhar lado a lado:

Técnica sem performance é um negócio infértil. Performance sem técnica certamente deve ser evitado. Composição sem a apreciação inspiradora de obras de outros compositores é algo improvável. Um ouvinte engajado que não seja, de alguma forma, musicalmente

ativo, é relativamente raro. Realizar estudos de literatura musical sem manifestar interesse pela apreciação musical e sem ter alguma fluência no fazer-musical parece ser irrelevante.

O problema do ensino tradicional de música, caracterizado por um estado de mórbida retidão, não se deve apenas à sua ênfase no repertório e no desenvolvimento de habilidades técnicas, mas, sobretudo, por ignorar a existência de outros caminhos.



CONTRAPONTO ENTRE O MODELO C(L)A(S)P E A ABORDAGEM TRIANGULAR

As semelhanças entre o modelo C(L)A(S)P e a abordagem triangular são significativas. Ambas consideram a apreciação estética e a experimentação criativa como eixos centrais do ensino. A proposta de Swanwick diferencia-se da abordagem triangular em alguns aspectos. Primeiro, por não considerar a contextualização, noção equivalente aos estudos acadêmicos, como parâmetro central do ensino. Segundo, por dar visibilidade a um parâmetro que não é discutido na abordagem triangular, mas que é inerente à expressividade artística: a aquisição de habilidades ou, como foi sugerido, a conquista da técnica.

Por fim, a contribuição mais significativa de Swanwick, especialmente para a área de métodos e técnicas de ensino de dança, teatro e música, é trazer a performance para o centro do processo de formação artística, uma proposta que, evidentemente, não é contemplada pela abordagem triangular, concebida para o ensino de artes visuais.

A performance caracteriza o fazer musical, a dança e todas as artes cênicas, quais sejam: o teatro, a ópera, circo, a mímica, o titereiro, o ventriloquismo. Na língua inglesa,

o termo equivalente para “artes cênicas” é “performing arts”, artes da performance, um ponto de vista que legitima e fortalece a proposição original de Swanwick.



O MODELO C(L)A(S)P NO CONTEXTO DO ENSINO DE DANÇA

O modelo C(L)A(S)P, de Keith Swanwick, foi concebido em resposta à austeridade de uma prática pedagógica ainda muito presente. A tradição do ensino de dança não se diferencia muito dessa rigidez, especialmente nas aulas de balé clássico, orientadas, na maior parte dos casos, pela “pedagogia do bastão” (CARVALHO, 2005), uma lógica de reforço-punição muito cara à pedagogia tradicional-tecnicista.

Rocha (2015) e Ferreira (2015) descrevem abordagens que colocam o ensino de balé sob uma nova perspectiva, agregando valores de conscientização corporal e investigação criativa. Mas essas práticas, infelizmente, são ainda muito raras nos espaços de ensino dessa modalidade.

Antes de ensinar à criança formas predeterminadas, é preciso preparar o terreno. E como preparar o terreno no contexto do ensino de dança? Baseado nas proposições de Jaques-Dalcroze, endossadas por Swanwick, conclui-se que a criança, antes de aprender *pliés*, *tendus*, *ronds de jambe* e outros códigos fixos, precisa brincar com o seu próprio corpo e reconhecer nessa brincadeira os fundamentos de uma linguagem, ademais: “Não seria estranho ensinar uma criança a escrever antes que ela soubesse falar?”. (JAQUES-DALCROZE, 2012, p. 223)

Rudolf Steiner (2007), em consonância com as preocupações de Jaques-Dalcroze, desenvolveu a tese “andar, falar, pensar” (*Gehen, Sprechen, Denken*), uma orientação muito objetiva aos educadores para que respeitem a ordem natural dos eventos. Aprender a andar, para Steiner (2007, p. 13), “significa encontrar as direções espaciais do mundo e nelas engajar o próprio organismo”. A criança só

aprenderá a andar com fluência e autonomia se puder vivenciar com plenitude os jogos e brincadeiras da infância (*paidia*).

O parâmetro da composição, em dança, abarcaria essa exploração criativa através de jogos realizados em diversas formações: solos, duos, trios, pequenos e grandes coros. A utilização de objetos facilitadores (brinquedos), como bexigas, elásticos, arcos, cordas e lenços, é um recurso bastante adequado. Brincadeiras de imitação, como “siga o mestre” ou “estátua”, representam muito bem esse parâmetro, além de jogos mais sofisticados, como o contato improvisação.

Os temas de movimento de Rudolf Laban (1990), especialmente os primeiros, revistos e ampliados por Lenira Rengel (2008), indicam como realizar essa exploração criativa dos recursos expressivos da dança, embora seja necessário que o professor conheça muito bem o *corpus* teórico da coreologia antes de tentar qualquer operacionalização.

Para Swanwick (2003, p. 57), “a menor unidade musical significativa é uma frase, não um intervalo, um tempo ou um compasso”, pois a música existe em termos de discurso ou conversação musical. A dança, por analogia, existe enquanto diálogo corporal ou discurso coreográfico.

Conversação musical ou diálogo corporal não se concretiza em monólogos. É preciso considerar o discurso dos alunos, que trazem consigo “um considerável domínio de compreensão musical”. (SWANWICK, 2003, p. 66)

Os alunos também possuem muitas referências sobre a dança, especialmente as danças produzidas pela cultura midiática. Essas referências, apesar de serem esteticamente muito comprometidas, podem servir como ponto de partida para uma análise mais criteriosa sobre dança, arte, cultura e educação.

O parâmetro da apreciação, no ensino de dança, refere-se à participação, como expectador e público, em produções, montagens e espetáculos de dança em teatros, nas ruas da cidade e nas festas de tradição popular.

Uma produção cênica, para ser devidamente apreciada, requer a presença viva de um intérprete, mas não se pode dispensar registros feitos em vídeo, que acabam sendo a única via de acesso aos trabalhos coreográficos de outros tempos. O mesmo ocorre com as produções contemporâneas, do Brasil ou do exterior, raramente acessíveis ao grande público. Companhias como o Bolshoi Ballet ou o Royal Ballet têm desenvolvido produções cinematográficas que, em tese, permitem uma aproximação com as encenações mais atuais.

Ainda no campo do cinema, Carlos Saura se destaca por suas produções de dança como a trilogia flamenca, protagonizada pelo lendário Antonio Gades, além de filmes como *Tango* (1998, 115 min.), *Salomé* (2002, 83 min.) e *Ibéria* (2005, 91 min.), títulos de referência para a videoteca do professor de dança.

Wim Wenders também presenteou os amantes da dança com o documentário *Pina* (2011, 99 min.), uma homenagem à coreógrafa alemã e ao seu trabalho junto ao Tanztheater Wuppertal, fundado em 1973. No entanto, existe uma diferença muito grande entre assistir ao vivo a uma encenação de *Café Müller* e apreciar, em casa, a gravação da mesma obra realizada para difusão televisiva.¹ Na segunda situação, o esforço imaginativo do espectador precisa ser consideravelmente intensificado, pois a obra perdeu aquilo que Benjamin (1994a) denomina como “aura”, um valor tradicional da cultura enquanto patrimônio histórico.

Apreciação é um processo pedagógico ativo que será potencializado com o suporte de um professor receptivo e alerta. (SWANWICK, 2003) A prática da apreciação exige um estado de presença que conduzirá o aluno a se tornar um “ouvinte engajado”. (SWANWICK, 1979, p. 43) Aprender a ouvir e apreciar a produção de outra pessoa é um caminho para a percepção de si mesmo, uma condição imprescindível para o desenvolvimento artístico de músicos e dançarinos.

Ao educador musical, no domínio da apreciação, compete ajudar os alunos a ouvir melhor e com mais acuidade as sutilezas de uma performance musical que, para um ouvinte inexperiente e desatento, passam despercebidas. Ao professor de dança, compete ajudar os alunos a discernir formas, linhas e volumes do espetáculo coreográfico e ajudá-los a perceber as variações de tónus e as cadências realizadas pelos

1 Gravação realizada em 1985 com a interpretação de Pina Bausch, Malou Airaud, Dominique Mercy, Jan Minarik, Nazareth Panadero e Jean-Laurent Sasportes.

intérpretes como recursos expressivos. Em resumo, o professor de dança precisa ajudar o aluno a se tornar um “expectador engajado”, dos outros e de si mesmo.

O parâmetro da performance, em dança, segue a mesma lógica do fazer musical. Não basta ensaiar várias horas por dia durante o ano inteiro. É necessário compartilhar o resultado de tanto trabalho e vivenciar a situação de estar em cena.

Estudantes de música e dança, ao contrário dos estudantes de pintura ou escultura, são continuamente colocados em situações de performance e, por consequência, precisam lidar com a ansiedade e o nervosismo. Mesmo Luciano Pavarotti (apud CHENG, 1999, p. 110) afirmou que sempre ficava um pouco tenso antes de entrar em cena: “Quem disser que não fica nervoso antes de uma apresentação está mentindo”.

Tocar o *Prelúdio nº 1* do Bach (BWV 846) em um sarau coletivo de alunos é muito diferente de protagonizar um recital de formatura e incluir a *Appassionata* do Beethoven no programa. Dançar em grupo durante um evento informal não é o mesmo que interpretar um solo na abertura de um grande festival transmitido ao vivo para todo país. Todavia, em todas essas situações, o nervosismo e a ansiedade sempre estarão presentes, podendo até mesmo comprometer a performance.

Realizar aulas abertas ou ensaios abertos parece ser uma estratégia interessante e eficaz de preparação para apresentações mais formais. O importante é estar em cena de forma regular, dançar em diferentes locais e situações para públicos variados, colegas de sala, familiares ou expectadores anônimos, e fazê-los perceber que é possível administrar esse componente emocional.

Estudar e ensaiar várias horas por dia, com consciência e presença, é fundamental para a realização de uma boa performance, musical ou coreográfica. A dedicação aos estudos, contudo, não garante os resultados esperados. É justamente por essa razão que performance, para Swanwick, é um parâmetro central do processo formativo, uma oportunidade singular de crescimento e amadurecimento artístico.

Mesmo um suposto fracasso, se elaborado com objetividade e até humor, pode instigar o jovem intérprete a buscar a superação. Manuel de Barros (1997, p. 75) traduziu essa ideia em uma sentença: “A força dos artistas vem de suas derrotas”.

Composição, apreciação e performance, portanto, devem protagonizar as ações pedagógicas do ensino de dança, sobretudo nos primeiros anos de estudo, mas os parâmetros periféricos, estudos acadêmicos e aquisição de habilidades, não podem, absolutamente, ser descartados.

Os estudos acadêmicos, em dança, compreendem diversos conteúdos teórico-práticos, como, por exemplo, a coreologia de Laban – harmonia espacial, fatores do movimento, ações corporais básicas. História e Estética da Dança, Historiografia do Espetáculo, Filosofia, Sociologia e Antropologia da Arte são disciplinas de base para esse parâmetro, assim como Anatomia, Fisiologia e Cinesiologia.

Resenhas de críticos de dança também integram esse parâmetro. A leitura de textos como “A dança moderna”, de John Martin (2007), mesmo não representando o fazer artístico propriamente dito, pode suscitar nos leitores um impulso criativo. Biografias clássicas de dançarinos, a começar por *Minha vida*, de Isadora Duncan (1989), são referências importantes para os estudantes, pois revelam o imaginário de artistas e suas aflições.

A antologia de Mário de Andrade, *Danças dramáticas do Brasil* (2002), também não pode deixar de ser incluída como leitura obrigatória em um programa de estudos acadêmico-literários sobre a dança.

O repertório musical (partitura) é uma referência essencial para o desenvolvimento do estudante de música que, com o suporte do professor ou mesmo de forma autônoma, pode ter acesso às composições mais importantes e significativas da história da música ocidental, do período medieval às produções contemporâneas.

A notação em dança, no Ocidente, só começou a ser estruturada ao final do século XVI, por Beauchamp e Feuillet, um trabalho limitado à dança barroca. Laban estava convencido que era preciso dar continuidade às investigações dos pioneiros, o que poderia garantir a perpetuação de trabalhos coreográficos singulares

e contribuir significativamente com a formação dos dançarinos. Esse ousado empreendimento, a cinetografia, se tornou tão complexo que Laban o abandonou no meio do processo, cabendo aos discípulos sua continuidade. (MORAES, 2013)

Grupos modernos consagrados, como Martha Graham Dance Company ou Tanztheater Wuppertal Pina Bausch, conseguem manter vivo o repertório original concebido por suas fundadoras. De outras criações modernas, restam apenas alguns fotogramas ou fotografias impressas em livros de história e biografias.

No Brasil, alguns intérpretes-pesquisadores buscam realizar uma verdadeira operação hermenêutica e reconstituir, através de raros fotogramas, fragmentos de coreografias icônicas. A intérprete Andreia Yonashiro, em uma de suas produções,² realizou essa operação ao fazer uma breve e emocionante citação da enigmática *Dança da feiticeira*, de Mary Wigman (1926).

2 Referência ao espetáculo *A Flor boiando além da escuridão* (2008, 33 min.), dirigido por Joana Lopes.

O segundo parâmetro periférico, aquisição de habilidades, compreenderia os *pliés*, *tendus*, *ronds de jambé* e outros códigos predefinidos do balé clássico e de outras danças e estilos de tradição acadêmica, urbana ou popular.

As escalas de movimento propostas por Laban na corêutica situam-se nesse parâmetro. A prática das escalas “tem a função de realizar com o corpo a ideia espacial de Laban. Por meio do estudo das escalas incorpora-se vivencialmente a harmonia natural da trajetória do movimento no espaço”. (RENGEL, 2014, p. 61)

Aprender, memorizar e executar escalas de movimento e outros exercícios técnicos é fundamental para um entendimento dinâmico e sensível da dança, mas fazer uma escala ou um *port de bras* não é dançar, uma ideia que Isadora Duncan (apud GARAUDY, 1980, p. 57) desenvolveu com muito discernimento:

A Dança não é, como se tende a acreditar, um conjunto de passos mais ou menos arbitrários que são o resultado de combinações mecânicas e que, embora possam ser úteis como exercícios técnicos, não poderiam ter a pretensão de constituírem uma arte: são meios e não um fim.

Se a conquista de habilidades técnicas não deve protagonizar o ensino de dança, ela também não pode ser negligenciada, observando-se que o saber-fazer viabiliza a expressão de ideias, sentimentos e pensamentos. John Martin (2007, p. 217) é bastante eloquente ao abordar esse problema:

Algumas vezes nos referimos a um bailarino como tendo boa técnica sem que, no entanto, seja um bom artista, o que é plausível; entretanto, quando nos referimos a um bailarino dizendo que ele é um bom artista, mas que não tem uma boa técnica, não nos expressamos com clareza.

O parâmetro da aquisição de habilidades, no ensino de dança, integra ainda os estudos de técnicas corporais diversas: capoeira, *tai chi chuan*, *hatha yoga*, pilates, artes circenses e os métodos de conscientização corporal, como Eutonia, Feldenkrais, Alexander, entre outros.

Parece ser um grande desafio desenvolver um ensino de dança que estabeleça uma relação orgânica entre todos os parâmetros do modelo C(L)A(S)P, “que não é um método nem um inventário de práticas pedagógicas”. (FRANÇA; SWANWICK, 2002, p. 18)

De fato, o trabalho com essa proposta metodológica requer um *background* cultural considerável e uma grande capacidade de articulação entre diversos saberes. Não bastará ao professor de dança, como aconteceu por tanto tempo, ser um virtuose. Ele também não poderá prescindir de uma formação acadêmica de nível superior que contemple com equidade aspectos técnicos, filosóficos, culturais, científicos e pedagógicos.

Swanwick (1979) argumenta que todos os parâmetros do modelo C(L)A(S)P podem estar presentes simultaneamente, mas isso não é uma regra. Cada situação, cada turma, cada ciclo de ensino deverá ser analisado antes de uma decisão pedagógica.

Os parâmetros centrais, todavia, estabelecem uma relação de sinergia muito intensa. Por exemplo: quando uma turma de alunos explora em pequenos grupos determinado material corporal-musical e, em seguida, apresenta o resultado da

investigação para o restante da sala, observa-se claramente a presença desses três parâmetros: composição (o processo criativo), performance (a apresentação para os colegas) e apreciação (a observação e análise dos próprios colegas).



A ESCOLA PODE ENSINAR AS ALEGRIAS DA DANÇA?

Georges Snyders (2008), adepto da pedagogia da alegria, noção que ele mesmo desenvolveu e propagou, dispôs-se a enfrentar uma indagação importante: a escola pode ensinar as alegrias da música? O pedagogo francês não disfarçou as dificuldades que enfrentou ao lidar com o problema do ensino de música em uma instituição concebida e conduzida pelo escolasticismo.

E as alegrias da dança, seriam possíveis na escola? O modelo de Swanwick aponta para uma resposta otimista. Conceber a experiência criativa como ponto de partida para o ensino é respeitar as necessidades sociais e afetivas da criança e alimentar o seu entusiasmo pela vida e, conseqüentemente, pela arte.

Para desfrutar as alegrias da dança, não é preciso ser um solista do Bolshoi Ballet, tampouco um recordista de *head spin*. O caderno didático recentemente publicado por Rengel e demais autores (2017, p. 6) é uma prova de que as alegrias da dança podem se tornar muito acessíveis, desde que se respeite a consideração dos autores: “Este é um livro de dança. Ele precisa ser dançado. Nosso convite é que você dance o que está escrito nele. Experimente as linhas, os níveis e também os conceitos”.

A obra *Ensinando música musicalmente* (2003), de Swanwick, traz um título bastante provocador – afinal, é possível ensinar música de uma forma não musical? O ensino tradicional, obcecado pelo virtuosismo técnico e pela produção de prodígios, mostra que é perfeitamente possível, alegando que a música é uma arte destinada a poucos eleitos.

E a dança, é possível ensiná-la de uma forma não dançante? Parece que sim. Do contrário, como se justifica a vasta produção crítica de artigos, livros, dissertações e teses que problematizam o ensino de dança?

Swanwick (1979, p. 48) descreve uma curiosa narrativa de uma estudante americana que abandonou a clarineta depois de tocar esse instrumento durante 13 anos em uma banda da escola. Parece que ela nunca gostou da sonoridade da clarineta. O mesmo quadro pode ser observado em academias de dança. Quantos jovens abandonam a dança depois de dez anos de dedicação e disciplina? Swanwick (1979) sugere que esse sentimento de aversão pela arte é consequência de um ensino voltado unicamente à conquista de habilidades técnicas e desprovido de contextualização social, cultural ou estética.

A discussão sobre o ensino de dança para além da conquista de habilidades técnicas é um tema bastante atual num momento em que a dança, mais propriamente o *break dancing*, busca os meios para participar dos Jogos Olímpicos de Tóquio. A dança de salão se apresenta como modalidade esportiva há muito tempo sem demonstrar nenhum constrangimento. O pior não é associar a dança ao esporte, mas prescrevê-la como atividade física.

O ensino de uma “dança livre” (LABAN, 1990, p. 32) raramente é oferecido pelas academias de dança, cujo mercado permanece muito fechado em estilos historicamente estabelecidos, como *jazz*, *sapateado*, *street dance* e, com especial *glamour*, o balé clássico. Todavia, se um adulto matricula uma criança em um curso de balé, não tem jeito: é preciso ensinar a ela *pliés*, *tendus* e *ronds de jambe*, o que é coerente, pois esse serviço está previsto no contrato firmado por ambas as partes.

Na escola (educação básica), como em pontos de cultura, centros culturais ou Organizações Não Governamentais (ONGs), é possível arriscar um ensino de dança mais criativo, que não se restrinja à reprodução mecânica de arbitrárias convenções. Para Laban (1990):

Em uma técnica de dança livre, isto é, sem estilo pré-concebido ou prescrito, vivencia-se e pratica-se a gama total do movimento. A partir da combinação espontânea destes elementos, surge

uma variedade quase ilimitada de passos e gestos que estão à disposição do bailarino.

No contexto do ensino de dança, tanto a abordagem de Ana Mae Barbosa como o modelo de Swanwick são propostas metodológicas originalmente concebidas e sistematizadas para outras áreas, no caso, artes visuais e música. Essa aproximação, ou melhor, esse diálogo precisa ser observado com atenção, embora Langer (1980, p. 208), reconheça que a relação entre dança e música é bastante natural e óbvia, pois: “quer uma dança seja ou não acompanhada por música, ela se move sempre em tempo musical”.

Langer (1980, p. 109) também argumenta que as diferenças entre as artes não são apenas “técnicas e superficiais”, mas profundas, o que fortalece a ideia de que é preciso levar em consideração a autonomia de cada linguagem.

De qualquer modo, Swanwick (1979) propõe o modelo C(L)A(S)P apenas como uma estrutura (*framework*) estabelecida para potencializar experiências artísticas criativas. Um modelo, conforme seu uso recorrente na física, deve ser entendido como “um conjunto de hipóteses sobre a estrutura ou o comportamento de um sistema físico pelo qual se procuram explicar ou prever, dentro de uma teoria científica, as propriedades do sistema”. (FERREIRA, 2010, p. 934)

Assim, o modelo de Swanwick, como qualquer outro sistema, de arte ou ciência, é apenas um ponto de vista, uma orientação, uma ideia sobre o comportamento de um determinado sistema. Como todo modelo, precisa ser verificado, adaptado, corrigido e, por fim, superado à luz de novas propostas que ultrapassem os limites anteriormente estabelecidos.

Do mesmo modo que o modelo C(L)A(S)P, de Swanwick, tem inspirado os educadores musicais brasileiros a reinventar o ensino de música, professores de dança também podem se beneficiar dessas instigantes ideias-chave que ratificam e complementam a abordagem triangular.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário de. *Danças dramáticas do Brasil*. 2. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002. 3 v.
- ANDRADE, Mário de. Oração de Paraninfo (1935). *Pro-Posições*, Campinas, v. 16, n. 1 (46), p. 261-270, jan./abr. 2005.
- BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino de arte: anos oitenta e novos tempos*. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2012.
- BARROS, Manoel de. *Livro sobre nada*. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994a.
- BENJAMIN, Walter. A obra de arte na era da produtibilidade técnica. In: BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 7. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994b. p. 165-196.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- Carvalho, Karina Aparecida Pinto Silva. *Bastão em punho: o relacionamento professor-aluno no ensino de ballet*. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.
- CHENG, Stephen Chun-Tao. *O tao da voz*. Tradução Anna Christina Nyström. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- COSTA, Maria Manuela Isaías Afonso da. *O valor da música na educação na perspectiva de Keith Swanwick*. 2009-2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2009-2010.
- DUNCAN, Isadora. *Minha vida*. Tradução Gastão Cruls. 11. ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1989.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário Aurélio da língua portuguesa*. 5. ed. Curitiba: Positivo, 2010.
- FERREIRA, Rousejanny da Silva. *Balé sob outros eixos: contextos e investigações do coreógrafo norte-americano William Forsythe entre 1984 e 1994*. 2015. Dissertação (Mestrado em Performances Culturais) – Escola de Música e Artes Cênicas, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- FRANÇA, Cecília Cavaliéri; SWANWICK, Keith. Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, Porto Alegre, v. 13, n. 21, p. 5-41, 2002.
- FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Ed. UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.
- HEIDEGGER, Martin. A questão da técnica. *Scientiæ Studia*, São Paulo, v. 5, n. 3, p. 375-398, 2007. Tradução de Marco Aurélio Werle.

- JQUES-DALCROZE, Émile. Os estudos musicais e a educação do ouvido [1898]. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1, p. 219-224, jan./abr. 2010. Tradução de José Rafael Madureira e Luci Banks-Leite.
- KATER, Carlos. *Música Viva e H. J. Koellreutter: movimentos em direção à modernidade*. São Paulo: Musa, 2001.
- LABAN, Rudolf von. *Dança educativa moderna*. Tradução de Maria da Conceição Parahyba Campos. São Paulo: Ícone, 1990.
- LANGER, Susanne K. *Sentimento e forma: uma teoria da arte desenvolvida a partir de Filosofia em Nova Chave*. Tradução Ana Maria Goldberger Coelho e Jacó Guinzburg. São Paulo: Perspectiva, 1980.
- MARQUES, Isabel A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.
- MARQUES, Isabel A. De tripé em tripé: o caleidoscópio do ensino de Dança. In: BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira da (org.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 52-63.
- MARQUES, Isabel A. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, Isabel A. *Linguagem da dança: arte e ensino*. São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARTIN, John. A dança moderna. *Pro-Posições*, Campinas, v. 18, n. 2, p. 217-245, maio./ago. 2007.
- MORAES, J. Laban no século XXI: revisões necessárias. *Conceição/Conception*, Campinas, v. 2, n. 2, p. 105-118, jul./dez. 2013.
- RENGEL, Lenira. *Dicionário Laban*. 3. ed. São Paulo: Anadarco, 2014.
- RENGEL, Lenira et al. *Elementos do movimento na dança*. Salvador: UFBA, 2017.
- RENGEL, Lenira. *Os temas de movimento de Rudolf Laban: modos de aplicação e referências*. São Paulo: Annablume, 2008.
- RIBEIRO, João Carlos (org.). *O pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret, 1987.
- ROCHA, Isabelle Pitta Ramos. *Balé de Flávio Sampaio na academia: diálogos com o projeto político pedagógico do Curso de Licenciatura em Dança da UFAL*. Maceió: EdUFAL, 2015.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2010.
- Snyders, Georges. *A escola pode ensinar as alegrias da música?* Tradução Maria José do Amaral Ferreira. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- STEINER, Rudolf. *Andar, falar, pensar: a atividade lúdica*. Tradução de Jacira Cardoso. 8. ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.
- SWANwick, Keith. *A basis for music education*. London: Routledge, 1979.
- SWANwick, Keith. *Ensinando música musicalmente*. Tradução de Alda Oliveira e Cristina Tourinho. São Paulo: Moderna, 2003.
- WALTER, Henriette. *A aventura das línguas no Ocidente*. 2. ed. Tradução de Sérgio Cunha dos Santos. São Paulo: Mandarim, 1997.

José RAFAEL MADUREIRA: é doutor em Educação, Linguagem e Arte pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e é pesquisador-líder do Grupo de Estudos em Métodos e Técnicas de Ensino de Dança, Teatro e Música desde 2010. Professor do curso de licenciatura em Dança do Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes da Universidade Federal de Alagoas (UFAL).