

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES

ENSINANDO DANÇA FLAMENCA

DANIELA LEONARDE LIBANELO

CAMPINAS
1998

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
 INSTITUTO DE ARTES
 Mestrado em Artes

ENSINANDO DANÇA FLAMENCA

DANIELA LEONARDI LIBÂNEO



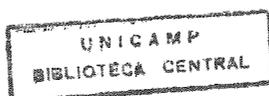
Este exemplar é a redação final da tese defendida pela Sra. Daniela Leonardi Libâneo e aprovada pela Comissão Julgadora em 24/02/1999

Marília de Andrade

Profª. Dra. Antonietta Marília de O. Andrade

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Artes do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Artes, sob a orientação da Profª. Drª. Antonietta Marília de Oswald de Andrade.

CAMPINAS
 1999



UNIDADE	BC		
N.º CHAMADA:	UNICAMP		
	L614e		
V.	Ex.		
TOMBO BC/	39.038		
PROC.	229.199		
C	<input type="checkbox"/>	D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	R\$ 11,00		
DATA	14/10/99		

CM-00136258-3

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA CENTRAL DA UNICAMP

L614e Libâneo, Daniela Leonardi
Ensinando a dança flamenca / Daniela Leonardi
Libâneo. – Campinas, SP : [s.n.], 1999.

Orientador : Antonieta Marília de Oswald de Andrade.
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas , Instituto de Artes.

1. Dança - Estudo e ensino. 2. Didática. 3. Dança
na educação. 4. Professores de dança - Formação.
I. Andrade, Antonieta Marília de Oswald de. II. Universidade
Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

Dedico e agradeço, com amor

À minha mãe, Maria Lúcia Azevedo Leonardi.

À meu pai, José Carlos Libâneo.

*Ambos sempre foram pais amigos e orientadores, estimuladores e fãs.
Conviver com eles sempre foi por mim considerado privilégio - de saber ser amada
e de, no seu convívio, estar aprendendo sempre.
Este trabalho também se deve à participação ativa dos dois, a quem devo muito de
minhas conquistas pessoais e profissionais.*

AGRADEÇO

- Marília de Andrade, pelo orgulho e prazer de ser sua orientanda, pela confiança, pelas adoráveis aulas de dança no curso de mestrado e por ter me proporcionado, além dos conhecimentos específicos ao trabalho, ensinamentos de vida inesquecíveis, que já fazem parte de mim.
- Novamente a meu pai, que, além de ser minha "fonte inspiradora", tanto me ajudou lendo, fornecendo livros, enfim, fazendo sugestões fundamentais à realização desta dissertação.
- Fábio Sardo, pelo amor, apoio, paciência e companheirismo incondicionais.
- Adriano Leonardi Libâneo (que fez o trabalho com as fotos e me ajudou com o computador), Patrícia Lima, Arlete C. dos Santos.
- Ziza de Lima Vitulle, que também me ajudou lendo, fornecendo sugestões, livros e Maria Augusta Oliveira. Ambas são queridas heranças de amizade, dentre muitas, deixadas pela minha mãe.
- Marina Ferrari: amiga generosa e firme companheira não só minha, mas de todos os que dela em algum momento precisaram.
- Tia Lúcia Libâneo, Lana Cavalcanti, Dra. Cristina Freire, Pe. José Carlos.
- Prof^ª. Isabel Marques e prof^ª. Regina Müller. Duas mestras que, cada uma a sua maneira, me inspiraram com sua paixão e seriedade pelo trabalho e se tornaram muito queridas.
- Amigos de todas as horas: Cristiane Azem, Eduardo Ramirez, Fernando Cea, Georgia Gugliota, Gisele Assi, Lola Montejano, Luciana Lomakine, Miguel Aragon Briaes, Renata F. M. Peixoto.
- Dra. Marisa Linares, amiga, mas também pelos conhecimentos de anatomia aplicada à dança.
- Déborah Sakamoto, (fotos), Katia Sanchez e Sérgio Roizemblit / Rec Play (filmagens).
- Paula Fernandez (traduções do espanhol), Ana Morena (bailaora na foto da capa) e Tereza Artigas.
- Arabel Issa, Ana Terra, Alice Mayer, Cláudia A. Guimarães, queridas companheiras do mestrado.
- Silvio Luis França (Sesc São Paulo e coordenador de cursos do Sesc Ipiranga em 1997).
- Ballet Conceição Linares.
- Minhas estagiárias do Sesc Ipiranga: Aline, Elaine, Karla, Liliana, Priscila e Vanessa, assim como todos os meus alunos, que tanto me ensinam cotidianamente.
- Marina Herrero, pela rica experiência de participar do seu "Projeto Dança", Angela Menta e demais companheiros do Tarantos, Cia. De Arte y Baile Flamenco.
- Adrián Gallia, também pela entrevista e Maruja Palacios. Por me mostrarem novas leituras no flamenco.
- Jaime de Souza Filho (IA- Unicamp), pelo profissionalismo e simpatia na resolução dos problemas administrativos e burocráticos.
- Capes, pela bolsa concedida, fundamental à viabilização deste processo.

... “queremos ter conhecimento do valor e da perspectiva
das coisas passageiras ...

... queremos saber que as coisas pequenas são pequenas e as grandes são grandes,
antes que seja tarde demais”...

(Will Durant. *História da Filosofia*. Rio de Janeiro, Nova Cultural, 1996)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o ensino da dança flamenca na forma de narrativa de minha própria experiência pessoal e profissional, visando um aprimoramento da prática e uma contribuição para o ensino desta e de outras danças codificadas. Embora a investigação tenha sido centrada na dança flamenca, a análise da prática de ensino situou-se na temática mais ampla da metodologia do ensino da Arte, em estreito vínculo com seus aspectos pedagógicos e didáticos.

Os três capítulos abordam, sucessivamente, as características sócio culturais e técnicas do flamenco, especialmente no seu potencial educativo, as tendências pedagógico-didáticas em educação escolar associadas às investigações recentes sobre o ensino da Arte e a apresentação e análise da execução de uma proposta teórico-metodológica de dança flamenca.

O estudo dessa temática destacou a importância da Arte na formação humana, especialmente em face de novas realidades que caracterizam o mundo contemporâneo, entre elas, o aparecimento de novas tecnologias da comunicação e informação que possibilitam o realce de aspectos culturais em que o processo de globalização é atravessado pelo retorno ao primitivo, ao étnico, ao particular.

Apontou, também, para a necessidade de articulação mais direta entre o ensino da dança, a pedagogia e a didática, tendo em vista superar práticas de ensino reprodutivas e mecânicas, tornando-as mais significativas para os alunos, mais participativas, envolvendo as várias dimensões da formação humana, a cognitiva, a física, a social, a moral, a estética. Uma das constatações mais relevantes deste trabalho foi o reconhecimento das possibilidades educativas da dança na introdução de elementos para o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo, da cidadania, do senso estético e moral, tendo em vista a formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, participativas, criativas, numa sociedade que inclua todos.

ABSTRACT

The present work has as its objective to present a reflection about the teaching of flamenco dance. In a narrative form from my own personal and professional experience, it aims at improving the practice of flamenco dance as contribution to the teaching of other codified dances. Although the investigation has been centered in flamenco dance, the analysis of the methodology encompass the teaching of Art, closely related to its pedagogical and didactic aspects.

The three chapters tackle, successively, the socialcultural characteristics and technics of flamenco dance specially its own educational potencial, in its different tendencies in school education. Associated with the recent researches in the teaching of Art, this work presents an analysis of a theoretical-methodological proposal of flamenco dance.

This study emphasized the importance of art in the formation of the human being specially in view of the new realities that characterize the contemporary world. Among them, the advent of new communication technologies and information that make possible the enhancement of cultural aspects in which the process of globalization is being transversed from the return to the primitive, ethnical and particular.

Also it is pointed out the necessity of a more direct articulation between the teaching of flamenco dance, pedagogics and the didactic in order to overcome the reproductive and mechanical methods of teaching, making them more meaning ful to the students in order world, flamenco classes with embrace more participation, the various dimensions of the human formation, the cognitive, the physical, the social, the moral and the aesthetical. One of the most revealing aspects of education ascertainments from this work was the recognition of the educational possibilities of dance in the introduction of elements for the development of critical-reflexive thinking, of citizenship, of the aesthetics and moral sense, aiming at the formation of more sensitive, solidarity, participative, creative people, in a society that everyone is included.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I - A DANÇA FLAMENCA	22
1. Origens da dança flamenca.....	27
2. Características gerais e específicas da dança flamenca.....	49
3. As práticas de ensino e aprendizagem da dança flamenca e sua difusão na Espanha e no Brasil.....	60
CAPÍTULO II - SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO.....	71
1. Tendências pedagógicas e o ensino da dança.....	73
2. Um problema: a formação dos professores	98
CAPÍTULO III - ENSINANDO DANÇA FLAMENCA.....	103
1. Minha trajetória profissional.....	107
2. Alguns elementos metodológicos da minha prática.....	113
3. Uma experiência de ensino de dança flamenca.....	129
CONCLUSÃO.....	138
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	150
ANEXOS.....	159



Baile: Daniela Libâneo

Guitarras: Fábio Sardo e Thomas Howard

INTRODUÇÃO

Nesta dissertação realizo uma reflexão sobre minha experiência de ensino da dança flamenca, utilizando, como referências, o potencial formativo desta dança – decorrente de suas características culturais – e as principais tendências pedagógicas na educação escolar e no ensino da arte. Apresento e analiso minha experiência pessoal como bailarina, aluna e professora desse estilo de dança, associando-a com teorias pedagógicas, especialmente de pedagogia da arte, para conduzir a minha prática didática, tendo em vista seu aprimoramento e oferecer subsídios para o repensar de alternativas de ensino da dança flamenca e de outras danças codificadas¹.

Este estudo insere-se numa temática mais ampla que é a metodologia do ensino da arte, em estreito vínculo com seus aspectos pedagógicos e didáticos. O ensino da arte no Brasil, incluindo o da dança, tem merecido uma atenção crescente dos pesquisadores. Especialmente, tem aumentado o interesse pela difusão da arte nas escolas do ensino fundamental, como mostram diversos estudos². Todavia, não tem sido comum iniciativas de articulação mais direta entre o ensino da dança e as pesquisas feitas no âmbito da pedagogia e da didática. Há professores e estudiosos da arte – tidos como portadores de uma visão mais progressista – que fazem restrições a ligar o ensino de arte com a didática, em virtude de esta ter uma conotação metódica, de rigidez técnica, que contrariaria características próprias da arte como a criatividade, a espontaneidade, a expressividade. Outros acreditam que a intuição individual deva ser o principal recurso do professor de arte, sem necessidade de recorrer a procedimentos metódicos. Entretanto, a meu ver, a didática e a metodologia do ensino não têm seu conteúdo associado

¹Ao usar o termo "danças codificadas", ressalto que estou me referindo a todas as danças que possuam estrutura e movimentos específicos a um determinado estilo, diferentemente das práticas de improvisação livre, dança criativa, etc.

² Como exemplo, alguns trabalhos pesquisados: BARBOSA, 1990; BIASOLI, 1997; DWORECKI, 1994; GIOVANNONI, 1991; LOT, 1992; MALUF, 1997; MARQUES, 1996; PENNA, 1998; PINTO, 1987; VERNASHI, 1989.

exclusivamente aos métodos e procedimentos de ensino. Antes, seu objeto de estudo é o processo de ensino, enfocando particularmente as relações entre ensino e aprendizagem. Acredito que existe inegavelmente um componente importante de aprendizagem na atividade artística, o que supõe relações entre professores e alunos, certa faixa etária, com seus interesses, origem social, vivendo em contextos sócio-culturais determinados, e que desenvolvem processos internos de aprendizagem que precisam ser do conhecimento do professor e da professora. Há, pois, razões que justificam a necessidade de se articular o campo da didática e o campo da metodologia específica do ensino de arte.

Esta reflexão, por sua vez, parece bastante pertinente, ao considerarmos as exigências educacionais contemporâneas. A prática artística é uma das alternativas educacionais mais ricas para propiciar aos alunos oportunidades de desenvolver características pessoais e adquirir conhecimentos fundamentais na formação do cidadão para o mundo contemporâneo, tais como: a criatividade, a sensibilidade, a imaginação, as diferentes formas de percepção da realidade, o conhecimento de culturas distintas e de momentos históricos, o comportamento ético, o respeito mútuo, a justiça, a solidariedade, o respeito e a relação com a natureza, dentre outros. No mundo de hoje, com novas necessidades, com a globalização, com a difusão de uma concepção de educação regida pela lógica do mercado, cresce em importância a dimensão ética e estética da vida. Além disso, o momento histórico em que vivemos traz uma valorização do corpo, do físico, do estético, que precisa ser acompanhada de outras dimensões educativas como as sócio-culturais, as afetivas e as éticas. Tudo isto tem a ver com a educação estética e o ensino das artes.

Para os objetivos deste estudo, destacarei uma das formas de manifestação artística - a dança -, concebendo-a como forma expressiva, estética e, ao mesmo tempo, como elemento necessário da formação humana. A dança, como expressão humana, inclui-se na dimensão estética da vida e da educação e, por isso, é forma de manifestação de culturas, de expressão individual de gostos, sentimentos, valores, busca de

enobrecimento do corpo, consciência corporal e superação de limites. Ela própria é uma criação cultural. Ao mesmo tempo, é um patrimônio cultural a ser compartilhado por todos, é oportunidade de democratização de uma forma de cultura, de inserção no contexto social e formação da cidadania.

A escolha da dança ou *baile*³ flamenco como referência, neste estudo, está relacionada com minha experiência de dez anos como bailarina e professora dessa dança. Sempre gostei muito de dançar e desde os seis anos de idade comecei a estudar balé clássico, além de incursões pela dança moderna e sapateado. Com a ampliação da minha formação, comecei a perceber algumas insatisfações decorrentes de minha experiência como aluna de dança, relacionadas às formas de ensino sempre tão repetitivas, às hierarquias e discriminações quanto a "ser o melhor", à altura, peso, cor, beleza física e, também, aos espetáculos de final de ano, nos quais dançava coreografias que constituíam-se, a meu ver, numa mera reorganização dos passos aprendidos em sala de aula, sem nenhum tipo de atribuição de significados aos movimentos e sem referência explícita aos conteúdos implicados na dança ou composição musical. A metodologia era baseada exclusivamente na cópia e repetição de movimentos, sem nenhuma abertura para criatividade, sem perguntas e sem respostas. A dança flamenca surgiu, então, como uma alternativa de conhecer outras possibilidades estéticas, expressivas, criativas, na dança. Fui me envolvendo cada vez mais, dancei sete anos em uma companhia de dança flamenca, viajei algumas vezes à Espanha para pesquisar, fazer aulas, assistir a espetáculos. Tendo cursado Pedagogia, já pensando em unir esta ciência à minha formação profissional de dança e ao seu ensino, tornei-me professora de dança flamenca e, com isso, pude ir formando uma idéia da potencialidade educativa do flamenco.

Outra razão forte que me moveu na elaboração deste trabalho foi o crescente interesse das pessoas por esse estilo de dança. Apesar de ser uma dança tradicional e

³ Ao longo desta dissertação, expressões típicas do linguajar flamenco são grifadas em itálico. Para facilitar a leitura, foi elaborado um glossário dessas expressões presente no anexo 1.

indissociável de um contexto sócio-cultural, o flamenco tem sido cada vez mais divulgado em várias partes do mundo e também no Brasil. Atualmente, existem companhias exclusivamente brasileiras que realizam shows, espetáculos em teatro, além de escolas de dança nas quais a principal atividade é o ensino da dança flamenca. Há, inclusive, uma produção e comércio nacionais de castanholas, sapatos, roupas, flores, brincos, leques, violões, específicos para esta arte andaluza. Em Madrid, também, em uma das principais escolas de flamenco, a maioria das alunas são japonesas, alemãs, francesas, holandesas, africanas, americanas, suecas, latino-americanas, estudando flamenco em caráter profissionalizante. Em São Paulo venho observando um interesse também crescente no aprendizado de danças brasileiras, árabes, indianas, balinesas, judaicas, japonesas, de índios americanos, dentre outras⁴.

Este fenômeno, certamente, está relacionado ao atual momento histórico em que se observam intensas transformações econômicas, políticas, sociais, culturais, associando os avanços científicos e tecnológicos, a globalização econômica e a adoção do modelo econômico neoliberal, constituindo uma nova fase do capitalismo internacional. A sociedade contemporânea está sendo alcançada por estruturas, processos e relações que revolucionam a política, a economia, a geografia e a cultura. O processo de globalização em andamento põe novos dilemas e horizontes para populações e países em todo o mundo. O desenvolvimento da tecnologia e meios de comunicação sem dúvida vêm transformando distâncias e fronteiras, espaço e tempo, ao mesmo tempo que novos paradigmas do conhecimento estão sendo desenvolvidos.

Está em curso, assim, um novo patamar de desenvolvimento do capitalismo. Em um cenário de mudanças importantes na economia, na política, nas relações sociais e na cultura, as condições de existência social transformam-se. Está em construção um novo padrão de sociabilidade que pode ser pensado como mundial. Nesta nova forma de estar no mundo, verifica-se a difusão de bens culturais diversificados, fato que modifica hábitos

⁴ Como exemplo, sugiro folhear a revista mensal do Sesc (serviço social do comércio) de São Paulo.

e práticas de indivíduos e coletividades através do mundo. Objetos, símbolos e signos podem ser reconhecidos e compartilhados por diferentes grupos sociais, nas mais diversas geografias.

Nesse contexto, observa-se, também, uma tendência em invocar e retomar o passado, as tradições, o folclore, o “típico”, o autêntico, ao mesmo tempo em que novos interesses em preservar grupos ou lugares da extinção. Destaca-se, dentro do universalismo que identifica o mundo contemporâneo, uma valorização do étnico, do particular. Canclini questiona:

Por que os promotores da modernidade, que a anunciam como superação do antigo e do tradicional, sentem cada vez mais atração por referências do passado? (...) Teremos que indagar, por exemplo, por que o folclore encontra eco nos gostos musicais dos jovens e nos meios eletrônicos de comunicação⁵.

Como entender o encontro do artesanato indígena com catálogos de arte de vanguarda sobre a mesa da televisão? O que buscam os pintores quando citam no mesmo quadro imagens pré-colombianas, coloniais e da indústria cultural; quando as reelaboram usando computadores e laser?⁶

Também Celso Favaretto⁷ escreve:

(...) Assim, compreende-se a ênfase atual na experiência, no saber, na cultura, na restauração da unidade perdida – o que aparece, por exemplo, na insistência para com o “resgate” do passado, entendido frequentemente não como elaboração do que no passado foi um trabalho de ruptura, mas apenas como promessa, ideal, utopia.

⁵ CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. São Paulo, Edusp, p. 51.

⁶ Op. cit., p. 18.

⁷ FAVARETTO, Celso F. In: MARTINELLI, Maria Lucia, RODRIGUES ON, Maria Lucia & MUCHAIL, Salma T. *O uno e o múltiplo nas relações entre as áreas do saber*. São Paulo, Cortez, 1995, p. 33.

Essas considerações servem para pontuar o potencial educativo de uma dança como essa. Nesse quadro político e cultural, o flamenco acaba por emergir como um típico exemplo da imbricação entre o global e o local, o universal e o particular, o objetivo e o subjetivo. Esses traços incidem diretamente numa reflexão sobre o ensino de uma dança étnica peculiar. Com efeito, essa dança é uma manifestação artística da cultura popular e me parece imprescindível que seus conteúdos e formas de expressão sejam vivenciados e internalizados pelos alunos. Por isso, nas situações concretas de ensino, é bastante pertinente, a meu ver, trabalhar com os alunos a contextualização histórico-geográfica-cultural assim como a compreensão, a vivência de certos elementos como a espontaneidade, a improvisação, a valorização do individual, presentes no flamenco e captados em seu ambiente cultural de origem. Citando Gramsci, Bosi⁸ afirma que, "ao lado da chamada cultura erudita, transmitida na escola e sancionada pelas instituições, existe a cultura criada pelo povo, que articula uma concepção de mundo e da vida em contraposição aos esquemas oficiais". Ao mesmo tempo, complementa Florestan Fernandez⁹, referindo-se à dimensão psicológica do fato folclórico:

(...) sua espontaneidade, seu poder de motivação fazem com que seja constantemente revivido pelos membros de uma comunidade. Conforme esse ponto de vista, o folclore consiste em uma 'educação informal', que se dá ao lado da sistemática; uma educação que orienta e revigora comportamentos, faz participar de crenças e valores, perpetua um universo simbólico.

Ou seja, sendo criada por determinado povo (ou povos), a arte flamenca possui, conseqüentemente, significados internos a esse(s) grupo(s) e, simultaneamente, representa formas de pensar e de agir que ganham significado universal. Por isso, entendo que a aprendizagem da dança se enriquece muito mais se o ensino preocupar-se

⁸ BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular- leituras operárias*. Petrópolis, Vozes, 1986, pp. 64-65.

⁹ Op. cit., loc cit.

com o processo da construção dos conteúdos e métodos da dança e não apenas com o produto, como tem sido mais comum nas escolas.

A análise do problema da cultura parte do reconhecimento de que não existe atividade humana desvinculada da construção de significados que passam a dar sentido à existência. Em sua vida social, os homens produzem formas de pensar essa vida e sua inserção nela. Analisar a cultura envolve a consideração do *produto* da atividade humana mas também do *processo* dessa produção, do modo como esse produto é socialmente elaborado¹⁰.

Aponto esses aspectos para destacar alguns dos primeiros subsídios que influenciarão minha prática. Se cultura diz respeito a modos de pensar ou modos de ser¹¹, então faz-se pertinente, no ensino de uma dança pertencente a uma manifestação cultural, transmitir aos meus alunos conhecimentos referentes a esse "ambiente" flamenco – que é onde está a essência da própria dança. Pressuponho que esse conhecimento contribuirá, no processo de ensino e aprendizagem, a uma maior percepção dos elementos (signos) que constituem a dança.

A outra das referências colocadas como suporte deste estudo são as tendências pedagógicas da educação escolar articuladas com a metodologia do ensino da dança. Conforme mencionei, minha pretensão é a de aproximar traços da dança flamenca às contribuições da investigação pedagógica e didática. Na história da educação brasileira, se fazem presentes várias concepções pedagógicas, constituídas em consonância a fatores sociais, econômicos, políticos e culturais de cada momento histórico. Concordando com Gadotti¹², conhecer essas concepções significa, mais do que possibilitar um

¹⁰ MACEDO, Carmen Cinira. *Algumas observações sobre cultura do povo*, p. 35. In: VALLE, Edênio & QUEIRÓZ, José J. *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

¹¹ MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo - I - neurose*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990, p.15.

¹² GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993, p. 15.

conhecimento teórico sobre a educação, formar em nós, educadores, uma postura que permeia toda a prática pedagógica.

Para identificar, compreender e analisar as práticas mais comuns nas aulas de dança, pesquisei alguns educadores que escreveram sobre as tendências pedagógicas no Brasil (Saviani, 1989; Misukami, 1986; Gadotti, 1987; Libâneo, 1990; Fusari e Ferraz, 1993), mas especialmente Libâneo, para as tendências pedagógicas, e Fusari e Ferraz, para a aplicação dessas tendências ao ensino da arte. Considero bastante rica essa possibilidade de aproveitar o conhecimento acumulado da Pedagogia para o ensino da arte em suas várias manifestações. Uma aula de dança, seja ela ministrada numa escola convencional, academia ou outra instituição, é sempre uma proposta cultural comunicada, compartilhada, envolvendo saberes, modos de ação, que dependem de uma ação planejada, racionalizada. Não é por acaso que o ensino de dança acaba por ocupar espaços institucionalizados. Há, portanto, saberes pedagógicos implicados no ensino e aprendizagem da dança, o que a aproxima da Pedagogia e da Didática.

Obviamente, não é demais insistir que a Pedagogia e a Didática contemporâneas não defendem métodos únicos e universais. Há, sim, problemas comuns a todas as disciplinas relacionados com o ensino e aprendizagem. Todavia, cada disciplina ou atividade vai constituindo sua didática segundo sua própria história e seus métodos específicos. Daí que a metodologia do ensino da dança associa às suas peculiaridades de conteúdo ao que é comum e básico no ensino e aprendizagem das demais disciplinas.

A partir dessas duas referências – a riqueza prática ou lúdica de aspectos de cultura popular relacionados à dança flamenca e as tendências pedagógicas associadas ao ensino da arte – me propus a fazer uma análise da minha prática atual de professora de dança flamenca. Estabeleci, assim, para o meu trabalho, os seguintes objetivos:

-Articular características culturais (tais como o improviso, a espontaneidade, a brincadeira, a expressividade) presentes nas práticas informais de dança flamenca no seu ambiente a partir de atividades relacionadas às teorias de ensino e às tendências contemporâneas de ensino da arte;

-Apresentar as tendências pedagógicas na educação escolar e no ensino da Arte e buscar aproximações com as práticas de ensino da dança;

-Explorar as potencialidades da dança flamenca para atingir objetivos educacionais considerando as exigências do mundo contemporâneo e tendo em vista o enriquecimento da formação do cidadão em aspectos tais como: criatividade, imaginação, flexibilidade, sensibilidade, afetividade, solidariedade, respeito e acolhimento da identidade do outro. Ou seja, a dança ajudando os alunos a constituírem sua identidade pessoal e cultural;

-Apontar caminhos, pistas, para uma maior clareza sobre a didática da arte e, mais especificamente, didática da dança, contribuindo para enriquecimento das outras formas de ensino de dança e formulação de uma metodologia para o ensino de dança ampliada, a partir da perspectiva da educação emancipatória e da formação da cidadania;

-Contribuir no aprimoramento da minha prática como professora de dança e para o enriquecimento do ensino de outras danças codificadas.

Para atingir esses objetivos proponho-me a apresentar uma análise crítica de minha própria experiência como professora de flamenco. Para conceber o tema e o caminho a percorrer nesta dissertação, partí da constatação de que as metodologias mais utilizadas no ensino de danças codificadas referem-se a práticas tradicionais como, por exemplo, a transmissão unilateral dos conteúdos, ênfase na imitação, memorização, treino, relações baseadas em autoritarismos, classificações e hierarquias entre os alunos.

É certo que nessas danças codificadas, como a flamenca, a aprendizagem de códigos específicos (sapateado, movimentos de mãos, braços, tronco) são fundamentais para a expressão de uma linguagem específica. Creio, inclusive, que o ensino da técnica codificada tem que ser considerado, no processo de aprendizagem de alguns estilos de dança, como fundamental. Entretanto, como fazer para ensinar esta técnica codificada sem ser reprodutivista, sem cair nos excessos da pedagogia tradicional, repensando o ensino da técnica para uma proposta mais ampla, criativa? Este foi o principal questionamento que suscitou esta dissertação.

Concebendo que o flamenco, ao expressar valores culturais e educativos peculiares, pode representar uma forma de educação pela arte, o ensino dessa dança pode se constituir (dependendo da maneira como é conduzido) em uma rica contribuição ao desenvolvimento de várias dimensões da formação humana, tais como uma maior consciência do próprio corpo e das capacidades de movimentos, noções de rítmica e musicalidade, expressividade, autonomia e auto-confiança, senso estético, espírito de cooperação, dentre outros.

Entretanto, conceber desta maneira o ensino da dança implica, necessariamente, na busca de alternativas metodológicas que possibilitem uma prática coerente. Trata-se, pois, de cotejar minha experiência como professora, bailarina, aluna e pesquisadora de flamenco com a produção intelectual que têm aparecido nas pesquisas atuais sobre aspectos educativos e experiências de ensino em dança, didática e metodologia de ensino da arte.

Pretendo, portanto, a partir da pesquisa teórica e da ação/reflexão sobre meu processo pessoal de buscas, refletir sobre minha forma de trabalho em sala de aula, procurando apontar caminhos, indicações, sugestões, para o aprimoramento e desenvolvimento de práticas alternativas ao ensino não somente de dança flamenca, mas da dança em geral. Quem sabe, inclusive, indicar pistas para uma futura didática da

dança. Mas, acima de tudo, reconhecer a dança, o ensino da dança, como objetivo pedagógico, numa perspectiva de educação emancipatória, como ingrediente de desenvolvimento da cidadania, de contribuição na formação de pessoas mais sensíveis, solidárias, participativas, criativas.

Organização dos capítulos:

Os capítulos foram organizados de modo a explicitar o cotejamento entre minha experiência pessoal e os questionamentos que foram surgindo no decorrer do processo de elaboração desta dissertação, com os conteúdos formais referentes à contextualização histórica do flamenco, às tendências pedagógicas mais conhecidas na educação escolar e no próprio ensino da arte.

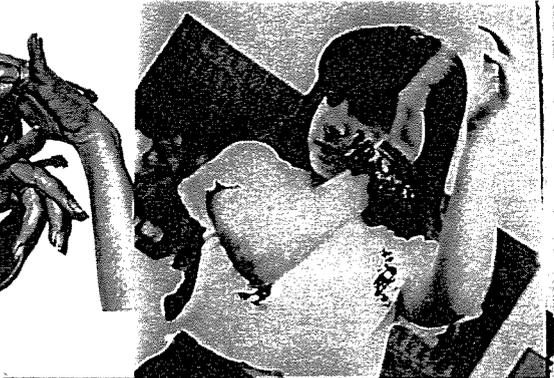
O capítulo I refere-se especificamente à dança flamenca e seu ensino, visando introduzir o leitor neste universo. Inicialmente apresento um resumo da história do flamenco, da dança flamenca, suas características como dança étnica e popular rica em códigos específicos. Depois, desenvolvo minhas observações referentes às formas de ensino e aprendizagem na Espanha e sua difusão, tanto na Espanha e no Brasil. Neste último item, relato algumas experiências pessoais relacionadas ao ensino desta dança que, segundo meu ponto de vista, baseia-se em duas modalidades, a informal e a formal. A informal dá-se no chamado ambiente flamenco, ou seja, em famílias, comunidades, muitas vezes de ciganos, nas quais o flamenco se faz presente em praticamente todos os momentos de convívio social. A formal consiste no aprendizado em salas de aula das escolas ou academias, orientado por professores e/ou artistas flamencos.

O capítulo II diz respeito às formas de ensino. Num primeiro momento, desenvolvo um resumo das principais tendências pedagógicas em paralelo com as práticas mais comuns no ensino da dança. Em seguida, realizo algumas reflexões críticas que

principiam a apontar caminhos para minha prática e uma análise sobre a questão da formação de professores de dança.

O capítulo III, por sua vez, trata mais especificamente do processo me que levou à formulação de uma proposta pedagógica de ensino de dança flamenca, especifica os principais elementos constitutivos desta prática e é concluído com a descrição e análise da experiência de dois cursos-piloto de iniciação à dança flamenca.

Na conclusão do trabalho, reflito sobre o desenvolvimento dos objetivos a que me propus nesta introdução e realizo algumas reflexões suscitadas no decorrer do processo de elaboração desta dissertação.



Capítulo I

A DANÇA FLAMENCA

*“Y ser flamenco es cosa.
 Es tener outra carne, alma,
 passiones, piel, instintos e deseos;
 es outro ver el mundo
 en el sentido grande;
 el sino es la conciencia,
 la musica en los nervios,
 fiereza independiente,
 alegria com lágrimas,
 y la pena, la vida
 y el amor sombreciendo;
 odiar lo rutinario,
 el método que castra;
 embeberse en el cante,
 en el vino y los besos;
 convertir en un arte sutil,
 y de capricho y libertad la vida;
 sin aceptar el hierro
 de la mediocridad;
 poner todo a un invite;
 saborearse, darse, sentirse, vivir.
 Eso”.*

Tomás Borrás (palmas flamencas)

“...Viene de terras lejanas, atravessando el cementerio de los años, y de las fronteras de los vientos marchitos. Viene del primer llanto y el primer beso”.

F. Garcia Lorca.

Quando criança, eu criava e apresentava com freqüência danças para familiares e "dava aulas" de dança para minhas amigas; com 6 anos minha mãe levou-me para assistir a um espetáculo com Margot Founteyn, o que foi uma experiência inesquecível: quis aprender balé clássico. Tive a sorte de poder freqüentar uma das únicas escolas de dança que havia em Goiânia na época, chamada Musika Centro de Estudos e cuja proposta de ensino era muito interessante. Faziam parte do currículo aulas de Iniciação Musical (flauta doce nos primeiros anos e depois um outro instrumento de nossa escolha), além de aulas de sapateado americano, dança moderna e danças folclóricas de alguns países europeus. As aulas de técnica clássica, assim como a supervisão geral de cada aluno, eram realizadas por professoras inglesas da Royal Academy of Dancing, levadas especialmente para trabalhar em Goiânia.

Ao vir morar em São Paulo, continuei a estudar balé clássico e dança moderna. Após ter participado dos exames da Royal Academy e dançado em diversos espetáculos de escolas de dança, decidi parar. O ambiente das academias, a estrutura das aulas, os espetáculos de final de ano, não correspondiam mais aos meus interesses pessoais. Tais insatisfações diziam respeito, principalmente, aos valores e atitudes embutidos neste estilo de dança, manifestados em sala de aula e, conseqüentemente, no palco. Por exemplo, a hierarquia de papéis existente no balé clássico tradicional (ou se é solista ou corpo de baile), a discriminação de cor, altura, peso e idade, as aulas sempre iguais e, acima de tudo, o fato de sempre dançar representando personagens que estavam muito longe da minha realidade: quando não eram fadas ou moças frágeis, provenientes do romantismo, eram outros, cuja identificação com a coreografia dava-se somente através de um nome ou um figurino. As danças constituíam-se em uma sucessão de passos decorados, sem

haver, necessariamente, relação entre os movimentos e o personagem. Essas questões incomodavam-me demais.

Após abandonar o balé clássico, comecei então a estudar flamenco — a princípio motivada pela curiosidade de aprender uma dança distinta das que já conhecia —, e logo tive a oportunidade de participar de uma companhia de dança que atuava exclusivamente com flamenco, chamada Tarantos, cia. de arte y baile flamenco. Algum tempo depois, comecei a dar aulas e logo estava completamente envolvida com esse estilo de dança. Viajei, então, para a Espanha, a primeira vez em 1991, com intuito de investigar mais a fundo não só aulas de dança, mas também o que estava por trás dela, ou seja, toda cultura andaluza e cigana. Esta viagem foi seguida de outras duas, nas quais assisti muitas aulas, espetáculos, conferências, pesquisei bibliografias e participei de festas flamencas.

Na Espanha, constatei que há uma possibilidade de aprendizagem desta dança fora das salas de aula. Tal aprendizagem significava estar, por exemplo, em Madri, Sevilha e Granada frequentando espaços onde as pessoas conversam, cantam e dançam flamenco. Existem bares, restaurantes, além de bairros inteiros — habitados principalmente por ciganos — nos quais o flamenco está constantemente presente. Este é o chamado “ambiente” flamenco, no qual pude conversar com ciganos, ouvi-los cantar, tocar e dançar de forma descontraída, improvisando e brincando. Ao mesmo tempo, nas cidades de Sevilha e Granada, tive a possibilidade de conviver um pouco com famílias de ciganos e verificar como é presente o flamenco em seu cotidiano. Todos cantam, seja ao lavar a roupa, sejam as crianças quando brincam, ou em uma canção de ninar. E todas as festas comemorativas, de nascimento, aniversário, primeira comunhão, enterros, dentre outras, são pretexto para juntarem-se os vizinhos e amigos para uma juerga. O padeiro, por exemplo, é cantaor; a

senhora de 90 anos também; o açougueiro e o filho são guitarristas; o motorista de ambulância, assim como a maioria das pessoas, crianças e adultos, bailam, uns mais outros menos, cada um do seu jeito, mas todos participam de alguma maneira.

Tal convívio proporcionou-me uma nova leitura do flamenco. Percebi que, tanto na companhia em que dançava, quanto nas aulas que ministrava, continuava reproduzindo aqueles mesmos aspectos, descritos anteriormente, que tanto incomodavam-me na experiência que tive com o balé clássico. Basicamente, estava aprendendo e ensinando movimentos sem um sentido maior que lhes desse significado; executando-os até uma pseudo-perfeição técnica, decorando e reproduzindo coreografias, padronizando corpos e estilos e, inclusive, "fantasiando-me" e "fantasiando" meus alunos com trajes típicos da cultura popular cigana-andaluza, sem uma compreensão do contexto em que tais figurinos se inseriam.

A experiência de conhecer as origens, o ambiente, a história, enfim, o universo da dança flamenco, possibilitou-me constatar que esta é uma forma de aprendizado fundamental e dificilmente transmitida em sala de aula através exclusivamente da cópia e repetição de movimentos – práticas usualmente mais adotadas no ensino de danças codificadas.

Em outras palavras, quando estabeleceu-se em mim a relação entre a dança e a sua história, entre os ciganos flamencos e o flamenco, encontrei, nesta forma artística – apesar de não pertencente à minha cultura – condições de viabilizar uma expressão estética pessoal mais verdadeira do que as experiências que já havia tido anteriormente em outras danças. Também, tais vivências despertaram-me o desejo de tentar experimentar, com meus alunos, práticas em sala de aula distintas

daquelas que havia vivenciado anteriormente como aluna, bailarina e professora. Por exemplo, a contextualização histórica, a mostra de vídeos do flamenco em seu ambiente, práticas de improvisação, valorização das características individuais, dentre outras, desenvolvidas posteriormente nesta dissertação.

Nas manifestações expressivas do flamenco (dança e música) encontro suas raízes, ao mesmo tempo em que os valores e temperamento dos povos que contribuíram para sua formação. Povos cuja história (repleta de perseguições, sofrimentos), arraigada nas pessoas, geração após geração — principalmente nos ciganos — é a própria expressão desta dança. Nos movimentos, na força rítmica do sapateado, nos lamentos da música, estão a história de muitas raças, etnias que, juntas, deram origem a esta arte. Talvez por isso o flamenco seja uma expressão artística tão rica e talvez também seja esse um motivo a mais para justificar sua expansão pelo mundo afora.

Portanto, considero relevante, neste primeiro capítulo, possibilitar ao leitor uma maior compreensão deste universo flamenco a que me refiro, apresentando, primeiramente, uma breve revisão histórica da dança em seu contexto, seguida de uma descrição dos elementos que a constituem, seu ensino e difusão, na Espanha e no Brasil.

1. ORIGENS DA DANÇA FLAMENCA

Ao professor que trabalha com quaisquer manifestações artísticas é fundamental o conhecimento da história para melhor compreender o seu trabalho. Na história do flamenco encontro informações que me proporcionam compreender e sentir mais profundamente a dança, a música e, conseqüentemente, visualizar “pistas” sobre aspectos relevantes ao seu ensino. Sobre isso escreve Barbosa¹³:

(...) o professor de arte se pensa sem História e História é um importante instrumento de auto-identificação. Não é por acaso que os colonizadores procuraram destruir a História dos povos colonizados. A ignorância da própria História torna os povos mais facilmente manipuláveis.

As pesquisas sobre a história do flamenco são, frequentemente, contraditórias e divergentes. Dentre os vários autores pesquisados, procurei realizar uma síntese de acordo com análises comparativas entre as diversas obras, desenvolvi reflexões pessoais, fundamentadas em uma experiência de onze anos estudando, trabalhando e convivendo com o flamenco cotidianamente e realizando viagens periódicas à Espanha, nas quais faço aulas e reencontro amigos que também dedicam-se à dança e música flamenca fornecendo-me, conseqüentemente, um permanente intercâmbio de informações.

Já de início posso afirmar: não há unanimidade entre os estudiosos sobre a origem da palavra “flamenco”.

Uma das teorias, chamada por Lavernia¹⁴ de “teoria arabista”, defende que a palavra flamenco provavelmente seja derivada de outra palavra, de origem árabe:

¹³ BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1978, p.10.

¹⁴ LAVERNIA, Joaquin G. *El libro del cante flamenco*. Madrid, Rialp, 1991, p. 26.

“*Felagenkum*”, ou ainda “*Flahencou*”, ou ainda “*Felah Men Encun*” conforme Cândido G. Villajos¹⁵, que quer dizer “*cante* dos lavradores”, ou então *cante* dos mouros das “Alpujarras”¹⁶. Estes lavradores poderiam ser, de acordo com Reguerra, de Bagdá ou mesmo os árabes que viviam em Alhambra (palácio árabe construído em Granada). O que, de certa forma, faz sentido, devido ao grande tempo de permanência dos árabes na Espanha e a toda sua comprovada influência nos costumes e na cultura desse país.

Outra teoria, baseada nas opiniões de García Matos, Ricardo Molina e Caballero Bonald, citada por Lavernia¹⁷, defende a idéia de que flamenco é uma “gíria” germânica derivada de “*flamancia*” (flama=lama), usada como sinônimo de “fogosidade”, “presunção” e em referência ao temperamento impulsivo e genioso dos ciganos.

Uma terceira opinião, elaborada por Carlos Almendros e também citada por Lavernia¹⁸, propõe que a palavra flamenco seja derivada de um sinônimo de “cantor”, utilizado no período da Corte de Carlos V, pois todos os cantores de então eram provenientes de Flandres (e os nascidos em Flandres eram chamados flamencos).

Contudo, todas são meras hipóteses, pois não há comprovação científica de nenhuma delas.

Enquanto manifestação artístico-cultural, o flamenco desenvolveu-se por volta do século XVIII na Andaluzia (ou Andalucía), território ao sul da Espanha formado por cidades como Almería, Algeciras, Cádiz, Córdoba, Granada, Huelva, Jerez, Jaén, Málaga e Sevilha. Vários autores (Grande, 1995; Thiel-Cramér, 1992; Muñoz, 1990; Reguerra, 1990;

¹⁵ In: REGUERRA, Rogelio. *Historia y técnica de la guitarra flamenca*. Madrid, Alpuerto, 1990, p. 8.

¹⁶ Cf. LAVERNIA, Joaquín G. *El libro del cante flamenco*. Madrid, Rialp, 1991, p. 26.

¹⁷ Op. cit., p. 28.

¹⁸ Op. cit., loc. cit.

Lavernia, 1991; Barrios, 1989) mostram a ligação do flamenco com as tradições culturais dos vários povos que transitaram ou viveram naquela região da Espanha, por períodos variáveis, desde aproximadamente o ano 1.000 a.C.

Tais influências culturais, ao longo dos séculos, deram configuração ao que Grande¹⁹ chama de *mescla* – enquanto fato típico da Andaluzia – e remontam ao ano 1.000 a.C., quando da chegada de fenícios e judeus à Península Ibérica, seguidos pelos celtas (século VI a.C.), gregos (século V a.C.), romanos (século III a.C.), visigodos e demais povos bárbaros (vândalos, alanos, suevos e asdingos) após a queda do Império Romano (século V d.C.); e, finalmente, já no século VIII, os árabes, muçulmanos, berberes e mouros, todos islâmicos. Quando os ciganos, por fim, elementos igualmente importantes na configuração dessa mescla que deu origem ao flamenco, chegaram à Península Ibérica, no século XV, já encontraram uma Espanha miscigenada, rica em matizes culturais e com misturas já solidificadas. Sobre isso, escreve Thiel-Cramér²⁰ :

Estos distintos pueblos que durante corto o largo tiempo han vivido en el país, han dejado huellas de sus culturas, las cuales se mezclaron poco a poco con la de los habitantes del país. Muchos llegaron a Andalucía y allí quedaron. Allí nació el cante jondo, que es el principio y el origen de todo el flamenco. De la mezcla de la música de estos diferentes pueblos nació el cante flamenco y esta mezcla tuvo lugar solamente en Andalucía.

Todavia, o desenvolvimento do flamenco deu-se mais acentuadamente por volta do século XVIII, em decorrência da influência mais intensa das culturas judia, árabe e cigana. Os judeus chegaram à Espanha por volta do ano 1.000 a.C., mas a “idade de

¹⁹ GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 46.

²⁰ “Estes distintos povos, que durante curto ou longo tempo viveram no país deixaram marcas de suas culturas, que se mesclaram pouco a pouco com a dos habitantes do país. Muitos chegaram a Andaluzia e ali permaneceram. Ali nasceu o *cante jondo*, que é o principio e a origem de todo o flamenco. Da mistura da música desses diferentes povos nasceu o *cante flamenco*, sendo que esta mistura teve lugar somente na Andaluzia.” (THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 16).

ouro” de sua presença naquele país foi entre os séculos XI e XIII. Na maior parte do tempo foram muito bem acolhidos, ocupando altos cargos e inclusive casando-se com cristãos. Os períodos de intolerância por parte dos católicos oscilavam de acordo com os governantes, mas de maneira geral a convivência foi pacífica, ao menos até a chegada da Inquisição²¹.

Os judeus contribuíram para o desenvolvimento da Medicina, Filosofia, para a construção de instrumentos de precisão e objetos artesanais, além do desenvolvimento do comércio e das traduções. De acordo com Sofia Noël²², desempenharam, ainda, importante papel como intérpretes, intermediários e elementos de coesão entre os árabes e andaluzes. A mesma autora enfatiza a influência de alguns cantos sinagogais no *cante jondo*, além de sugerir que o costume de *jalear*, bastante comum no flamenco, teria sido um antigo costume judeu – a palavra *jael*, em hebreu, significa animar.

Por ocasião do período da Reconquista, por volta do ano de 1492, os judeus também estiveram presentes ajudando os cristãos, principalmente em Córdoba e Sevilha. Entretanto, a partir de finais do século XIV começaram as perseguições provocadas pelo fanatismo religioso preconizado pela Inquisição. Em um estudo sobre as preliminares da Inquisição feito por Henry Kamen²³ é mencionado que, em 1391, foram assassinados 4 mil judeus, somando mais de dez por dia, somente em Sevilha. Após um longo período de massacres, um decreto no final do século XV, promulgado pelos reis católicos Fernando e Isabel, obrigou os judeus sobreviventes a batizarem-se ou abandonarem o país. Com isso, muitos dos que restaram terminaram por emigrar. Outros fizeram-se passar por ciganos, pois durante alguns períodos estes eram mais bem aceitos ou suas penas eram menores. Nesta época, os judeus chamavam a Espanha de Sefarad e, por isso, começaram a ser

²¹ Op. cit., loc. cit.

²² In: GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 115.

²³ Op.cit., p. 53.

chamados de *sefardís*, palavra proveniente do hebreu *sefardún*²⁴. Ainda hoje, algumas cidades andaluzas possuem bairros *sefardís*, como em Sevilha, Granada, Córdoba e Toledo.

Os muçulmanos-árabes chegaram ao sul da Espanha bem mais tarde que os judeus, entre os anos 710 e 711, juntamente com outros povos de origem também islâmica, situados no norte da África: os berberes e mouros²⁵. Atravessaram o Estreito de Gibraltar, encontrando na península um Estado cheio de conflitos e incapaz de fazer frente a qualquer inimigo vindo de fora. Por causa disso, os governantes da Espanha visigoda acabaram sendo favoráveis à entrada dos árabes. Os judeus, por sua vez, que passavam por um dos momentos de intolerância por parte dos católicos, viram com bons olhos a chegada de uma nova civilização. A conquista deu-se tão rapidamente que em três anos os árabes tomaram todo o país, com exceção do norte da Espanha (reinos de Astúrias, Aragón, León e Navarra), onde o cristianismo se havia instalado muito fortemente.

Os árabes, então, fixam-se na Andaluzia, iniciando um período de muita riqueza e ostentação, observadas nos grandes palácios (“*alcáceres*”). Deram grande valor à ciência, literatura, poesia e música. Bailarinos, músicos e instrumentos foram trazidos e, dentre eles, proveniente de Damasco e Medina, estava o chamado “*laud*”, que daria origem ao violão (“*guitarra*”), que viria a ter grande importância não só no flamenco como em toda a música do Renascimento europeu. Um dos maiores exemplos da grandeza do domínio árabe deu-se em Córdoba, nos períodos regidos por Abderrahaman II e III, entre os séculos IX e X da nossa era. Vale ressaltar, inclusive, a presença de um importante músico em Córdoba, levado por Abderrahaman II, chamado Ziryab. Além de ser

²⁴ Cf. THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su história y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 17.

²⁵ Thiel-Cramér escreve que há contra-senso entre os autores em relação à existência de um povo chamado “mouro”, proveniente da Mauritânia e que, portanto, não é clara a origem da palavra. Entretanto, esse termo é bastante utilizado na Espanha quando em referência aos árabes. (Op. cit., p. 20).

considerado um artista excepcional, criou, ao longo de sua estada em Al-Andaluz²⁶, um conservatório que, provavelmente, serviu de ambiente para a formação do flamenco. De acordo com Thiél-Cramér²⁷,

En Córdoba, esta increíble mezcla de gentes de diferentes formas de vivir, idiomas y culturas, vivían en el siglo X alrededor de un millón de habitantes. Judíos, árabes, bereberes y moros vivían cada uno en sus propios barrios, y muchos otros con más alto nivel de vida, en palacios. La mezcla entre los inmigrantes y los naturales del país era inevitable, desde entonces son los andaluces una mezcla de estas razas. (...) había una polifacética vida musical. Allí existía música litúrgica en la sinagoga, canciones gregas y bizantinas, chants musulmanes y judíos, melodías de la Índia, Persia, Irak y Norte-áfrica, además de las canciones y música populares(...)

Conforme mencionamos, até o período da Inquisição, judeus, árabes e cristãos conviveram pacificamente e cooperativamente, como podemos observar no relato de Marcus Ehrenpreis²⁸:

Los moros dejaron en paz a los cristianos; los califas y emires respetaron la libertad religiosa de los católicos y judíos. Los cristianos pudieron conservar sus templos y los judíos construir sus sinagogas. Las ciencias y la literatura crecieron en la tierra libre que existe entre las confesiones.

²⁶ Al-Andaluz: assim era chamada a província do Islão situada na região hoje reconhecida como Andaluzia, no sul da Espanha. Esta palavra significava "além das fronteiras", ou "do outro lado das fronteiras". Al-Andaluz sobreviveu como potência do século VIII até o final do século XV.

²⁷ "Em Córdoba, essa incrível mistura de pessoas de diferentes formas de viver, idiomas e culturas somava, no século X, cerca de 1 milhão de habitantes. Judeus, árabes, berberes e mouros viviam cada um em seus próprios bairros e muitos com o mais alto nível de vida, morando inclusive em palácios. A mistura entre os imigrantes e os naturais do país era inevitável e, desde então, os andaluzes são uma mistura de todas estas raças. (...) havia uma variada e rica vida musical. Ali existia a música litúrgica da sinagoga, as canções gregas e bizantinas, os cantos muçulmanos e judaicos, as melodias da Índia, da Pérsia, do Iraque e do norte da África, além das canções e músicas populares(...)" (THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 23).

²⁸ "Os mouros deixaram em paz os cristãos; os califas e emires respeitaram a liberdade religiosa dos católicos e judeus. Os cristãos puderam conservar seus templos e os judeus, construir suas sinagogas. As ciências e a literatura cresceram nesta terra livre entre as diferentes formas de orações." (Op. cit., p.25).

Com a Inquisição, contudo, iniciam-se as perseguições, fugas e mortes em massa, não somente aos judeus, como já foi descrito acima, como também aos árabes e ciganos, conforme veremos a seguir. García Lorca, um dos maiores poetas espanhóis, em entrevista citada por Thiel-Cramér²⁹, comenta que a Espanha perde assim uma admirável civilização, uma poesia, uma astronomia e uma “*exquisitez*”³⁰ que eram únicas no mundo.

Outro importante povo que contribuiu para a construção da história do flamenco, os ciganos, chegaram à Espanha no século XV. Convém esclarecer que tanto a reconstrução histórica dos seus antepassados quanto sua influência no flamenco são questões polêmicas entre os autores. Baseio-me aqui em dados que são mais consensuais.

Acredita-se que os ciganos são originários da “*Cuenca del Indo*”, local onde futuramente seria a Índia. Segundo Grande³¹, eles provavelmente passaram a adotar o nomadismo como forma de vida por não concordarem com a rígida estrutura de castas que havia sido implantada na Índia. Aparentemente, compunham uma casta dentre as inferiores e já possuíam uma tendência ao seminomadismo. Clébert³² ressalta que a própria história da Índia é pouco explícita. Entretanto, defende a tese, coerente com Grande, de que a chegada dos ários por volta do ano 1.500 a.C. e a sucessiva implantação do sistema de castas provavelmente tenha empurrado essas comunidades menos favorecidas para regiões mais distantes. E talvez nesse momento essas tribos – dentre as quais estavam os ciganos – tenham começado a tornar-se nômades.

São muitas as divergências em relação a quando os ciganos iniciaram sua vida nômade e quais os verdadeiros caminhos seguidos por eles. Entretanto, a maior parte das opiniões atesta como marco de sua saída da Índia o princípio do século IX. Dali seguiram

²⁹ Op. cit., loc. cit.

³⁰ “Exquisitez” significa delicado, excelente, delicioso. (Cf. Dicionário espanhol-português, Porto, Porto Editora, 1996.) Provavelmente o poeta García Lorca utiliza-se deste adjetivo em linguagem figurada.

³¹ GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 43.

³² Op.cit., loc. cit.

provavelmente em direção ao Afeganistão e à Pérsia e alcançaram o norte do Mar Cáspio, ao sul do Golfo Pérsico³³. Segundo o mesmo pesquisador, eles teriam então se subdividido, tendo o grupo norte atravessado a Armênia, o Cáucaso e, mais adiante, a Rússia. Já o grupo sul teria seguido o curso dos rios Eufrates e Tigre, e então novamente se subdividido. Uma pequena parte teria dirigido-se ao Mar Negro, outra até a Síria, e ainda uma outra teria seguido em direção à Turquia. Esta última provavelmente teria seguido a costa do Mediterrâneo através da Palestina e do Egito. É provável que alguns destes tenham prosseguido pela costa norte da África até Gibraltar, chegando, então, à Espanha.

Algumas correntes de historiadores acreditam que essa permanência no norte da África contou, muito provavelmente, com uma estada no Egito, o que explica a existência de várias referências a essa cultura na música e nos palavreados flamencos. Escreve Félix Grande³⁴:

En cuanto a la leyenda oral, su interpretación, sin negar la procedencia india de los gitanos, nos hablaría de su remota permanencia en Egipto (algo que, si atendemos con un mínimo de confianza a las constantes referencias egipcias, faraónicas, etc., que encontramos en el cante gitanoandaluz, y aun en las conversaciones cotidianas gitanas, así como en algunos de los nombres genéricos con que vienen siendo denominados a través de la Historia – egipcianos – gitanos –, no debemos desestimar)...

Por outro lado, há indícios documentais de que os ciganos tenham entrado na Espanha por Barcelona, provavelmente em 1425, de acordo com documento de “salvo-conduto” no qual Alfonso V ordena às autoridades que não impeçam de maneira alguma a

³³ Op. cit., p. 48.

³⁴ “Em relação às lendas transmitidas oralmente, sua interpretação, sem negar a procedência indiana dos ciganos, refere-se à sua remota permanência no Egito (algo que, se repararmos com um mínimo de confiança nas constantes referências egípcias, faraônicas, etc., que encontramos no canto cigano-andaluz, e, ainda, nas conversas cotidianas ciganas, assim como em alguns nomes genéricos com que vêm sendo denominados através da história – *egipcianos, gitanos* – não devemos subestimar)...” (Op. cit., p. 44).

entrada de Juan Egípto Menor nem a de seu povo³⁵. Contudo, independentemente de quando exatamente e por onde, o que nos importa é ter claro que, no decorrer do século XV, calcula-se que em torno de 180 mil ciganos chegaram à Espanha em etapas e que a grande maioria instalou-se na Andaluzia.

Ao mesmo tempo, é inconcebível acreditar que um povo, vivendo durante séculos como nômade, tenha resolvido instalar-se de repente e por mera casualidade. São apontados como motivos de sua fixação na Andaluzia o fato de, em primeiro lugar, terem sido bem recebidos pelos governantes, o que não ocorreu na maior parte dos outros territórios por onde passaram. Além disso, encontraram um território que, após longas migrações, possuía bom clima, terras férteis, bosques, rios e montanhas. Porém, encontraram também pobreza e miséria, com terras divididas entre uns poucos proprietários, que exploravam camponeses extremamente pobres e maltratados. E foi junto desses camponeses que os ciganos se instalaram, estabelecendo uma relação de entendimento. Sobre isso, acrescenta Molina³⁶:

(...)Y nos hemos dicho que el proletariado andaluz y el perseguido gitano tenían que entenderse perfectamente a través de algo vagamente parecido a una instintiva y común conciencia de clase.

Ciganos e camponeses andaluzes viviam em condições de miséria e tinham como opção submeterem-se ao trabalho explorado como lavradores³⁷, ou então viverem à margem da sociedade, muitas vezes como mendigos. Grande mostra trechos de uma carta do príncipe regente a seu pai, Carlos V, na qual descreve um pouco a situação do

³⁵ Op. cit., p. 46; THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*, Lidino, Remark AB, 1992, p. 28.

³⁶ "(...)E acreditamos que o proletariado andaluz e o cigano perseguido tinham que se entender perfeitamente através de algo vagamente parecido com uma instintiva e comum consciência de classe." (MOLINA, Ricardo. In: THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 28).

³⁷ Segundo Grande, no século XV, 83% dos habitantes da Espanha eram camponeses. (GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 55).

povo espanhol: *“la gente común a quien toca pagar los servicios está reducida a tan extrema calamidad que muchos de ellos andam desnudos (...) y las cárceles están llenas y todos se van a perder”*³⁸.

Inseridos nessa realidade de miséria que tampouco lhes era estranha, os ciganos encontraram, aparentemente, outras afinidades, como observamos nas palavras de Grande³⁹:

La profunda simbiosis gitanoandaluza que significa ese fenómeno cultural sobrecogedor al que llamamos el arte flamenco, indica - sugiere al menos - un mínimo de semejanzas culturales básicas; incluso asomándonos con premura encontramos semejanzas en sus formas de relación con la divinidad, en su concepto de grupo y en la densa estructura emocional de la familia, en la alta gradación de la sentimentalidad en todas sus formas, en su relación ensimismada con la naturaleza, en su situación particular dentro de la totalidad social, etc. En sus mejores momentos, las bocanadas de etnología en que consiste el arte gitanoandaluz hablan de una tentacular fraternidad entre la memoria colectiva de los gitanos y la memoria colectiva de ese prieto y mezclado núcleo racial que habita las tierras andaluzas. Miedo y dureza, orgullo y flexibilidad, resignación y altanería, son aparentes antinomias comunes en andaluces y gitanos.

A aceitação dos ciganos por parte da população espanhola, graças ao salvo-conduto do rei Alfonso V, foi bastante tranquila em grande parte do século XV. Os chefes ciganos autodenominavam-se condes ou duques de *“Egipto de Menor”* e transitavam livremente por todo o país. Entretanto, essa situação foi aos poucos complicando-se pois,

³⁸ “ as pessoas comuns (o povo) estão reduzidos a tamanha calamidade que muitos deles andam nus (...) e as prisões estão lotadas”. (Op. cit., p. 55).

³⁹ “A profunda simbiose cigano-andaluza que significa este fenômeno cultural surpreendente a que chamamos arte flamenca indica – ou ao menos sugere – um mínimo de semelhanças culturais básicas; inclusive, observando mais cuidadosamente, encontramos semelhanças em suas formas de relação com as divindades, em seu conceito de grupo e na densa estrutura emocional da família, na maneira exacerbada de demonstrar as emoções em todas as suas formas, em sua relação encimesmada com a natureza, em sua situação particular dentro da totalidade social etc. Em seus melhores momentos, a gama etnológica que consiste a arte cigano-andaluz fala de uma fraternidade entre a memória coletiva dos ciganos e a memória coletiva deste mesclado núcleo racial que habita as terras

de acordo com Thiel-Cramér⁴⁰, dentre suas diferentes habilidades e dotes, os cigãos eram também propensos ao furto e ao engano, à trapaça e a artes adivinhatórias. Pouco a pouco, principiou-se a desconfiança, o racismo e a perseguição, apesar de, segundo Muñoz⁴¹, eles não terem sido diretamente perseguidos pela Inquisição da mesma maneira que judeus e árabes, o que fez com que alguns destes tenham se feito passar por cigãos, conforme escrevi anteriormente.

Na Andaluzia, porém, a discriminação foi aparentemente menor. Eles continuaram sendo aceitos pela maioria da população e pela aristocracia, que se fez protetora de algumas famílias cigãs, sendo seus padrinhos e emprestando-lhes seus sobrenomes, como Vargas, Amaya, Reyes, nomes conhecidos já há bastante tempo como pertencentes a cigãos flamencos. Esta característica do andaluz, de aceitação e de abertura a novas culturas, sem dúvida, foi um fator contribuinte para o florescimento da arte flamenca. Poeticamente, sintetiza Grande⁴²:

Tres son, pues, los cimientos que se dan cita en el flamenco: la larga y varia historia racial y cultural de Andalucía (y esta tremenda generosidad suya que consiste en abrirse a toda cultura, invasora o pacífica, preñarse de ella, y parir sin cesar); la viajera vejez de la etnia gitana y su disposición para efectuar una vasta apropiación de músicas que después ellos adelgazarían y dramatizarían camino de los cantes flamencos; y una diversa y sucesiva herencia de músicas y de concepciones del mundo procedentes de lejanos países y de lejanos siglos. La seca y dulce y enérgica y piadosa joyería del cante tiene, como se vê, una excelente triple plataforma.

andaluzas. Medo e dureza, orgulho e flexibilidade, resignação e soberba são aparentes contradições comuns em andaluzes e cigãos.” (Op.cit., p. 46).

⁴⁰ THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su história y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 29.

⁴¹ MUÑOZ, García D. *Flamenco - aportación a su história*. Cáceres, Real Academia de Extremadura de las letras y las artes, 1990, p. 45.

⁴² “Três são, pois, os ‘cimientos’ sobre os quais se desenvolveu o flamenco: a ampla e variada história racial e cultural da Andaluzia (e essa sua tremenda generosidade que consiste em abrir-se a toda cultura, invasora ou pacífica, ‘engravidar-se’ dela e ‘parir’ sem cessar); uma sabedoria vinculada ao caráter nômade da etnia cigã e sua disposição para efetuar uma vasta apropriação e síntese de músicas e concepções de mundo que viriam contribuir à formação do flamenco). A seca, doce, enérgica e piedosa ‘jóia’ que é o *cante* possui, como se vê, uma excelente

Alguns autores, como Reguerra e Manfredi, defendem a idéia de que os cigãos nada acrescentaram de influências concretas ao flamenco e, tampouco, que o flamenco seja uma arte cigana, como defendem outros. Ressalte-se, por outro lado, que somente os ciganos que foram para a Espanha desenvolveram o flamenco. Como se mencionou acima, desde sua saída da Índia, eles subdividiram-se em vários grupos ou tribos, o que ocorre ainda hoje. Os ciganos que hoje conhecemos como zingaros, por exemplo, estabeleceram-se na Hungria, Romênia, e possuem manifestações culturais que pouco têm em comum com o flamenco. O maior argumento defendido pelos partidários desta opinião é que, se o flamenco possuísse algo de origem cigana, então os ciganos da Hungria cantariam o flamenco, e não a *czarda*, música típica da Hungria. Outros autores, em oposição, como é o exemplo de Grande e Lavernia, defendem que, até a chegada dos ciganos em Andaluzia não se pode falar de *cante* flamenco. Argumentam que, como em nenhum outro lugar do mundo os ciganos cantam flamenco, a não ser na Andaluzia, o flamenco nasceu, portanto, da fusão entre o elemento andaluz e o elemento cigano. Acreditando que esta última versão seja a mais aberta e, portanto, mais coerente, acrescento um pouco mais sobre ela, nas palavras de Lavernia⁴³:

Por el Andalus pasaron y se asentaron bizantinos, árabes, judios, etc. Pues bien, todos estos pueblos tenían sus canciones, su folclore... Es lógico suponer que los gitanos, como cualquier otro pueblo, tuvieran sus canciones. Al mezclarse con los andaluces, los gitanos se andaluzan, pero también los andaluces se agitanam. Es decir, se influyen recíprocamente sus cantares.

Em relação aos ciganos, acredito ser oportuno salientar que, nos anos posteriores ao fim da Inquisição, eles foram seguramente os principais responsáveis pelo

plataforma tripla." (GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 110).

⁴³ "Por Andaluzia passaram e assentaram-se bizantinos, árabes, judeus etc. Pois bem, todos estes povos possuíam suas canções, seu folclore... É lógico supor que os ciganos, como qualquer outro povo, tiveram suas canções. Ao mesclar-se com os andaluces, os ciganos se '*andaluzam*', mas também os andaluces se '*agitanam*'. Ou seja, influem-se reciprocamente em seus cantares." (LAVERNIA, Joaquin G. *El libro del cante flamenco*. Madrid, Rialt, 1991, p. 24).

desenvolvimento e popularização do flamenco. Isso se deve, em parte, por terem sido menos perseguidos e, por outro lado, por uma característica própria deste povo, que consiste em ser perpetuador e intérprete⁴⁴. Rafael Lafuente argumenta: *El gitano no ha sido ni será nunca creador, sino perpetuador e intérprete. "Lo único que ha hecho – y no es poco – ha sido perpetuar en Andalucía unos estilos musicales que se hubieran perdido, barridos por la Reconquista"*⁴⁵. E esta já é, por si só, uma razão que justifica a fundamental importância dos ciganos andaluzes em relação ao flamenco.

Completamente adaptados a Andaluzia e aos andaluzes, muitos ciganos tornaram-se sedentários, porém mantendo até hoje vários dos seus costumes, por exemplo: o fechamento das famílias (organizando, sempre que possível, casamentos contratados entre parentes), o aprendizado de uma língua dialetal e a transmissão oral tanto da língua falada – não há, originariamente, nenhuma forma de transmissão escrita⁴⁶ – quanto das demais manifestações culturais, regras e rituais específicos ao grupo cigano. O flamenco ocupa, seguramente, um papel muito importante dentro das comunidades ciganas da andaluzia, sendo transmitido de pai para filho, estando presente no cotidiano (eles dançam e cantam frequentemente o flamenco) e representando uma fonte de renda para muitas famílias.

Com o passar dos séculos, portanto, todas essas influências culturais, acrescidas da própria realidade histórica, geográfica, cultural e sócio-político-econômica da região sul da Espanha – a Andaluzia – contribuíram para dar forma ao flamenco, atualmente reconhecido como uma das manifestações mais elaboradas de folclore ou cultura. A convivência destes grupos num ambiente comum, compartilhando a baixa posição social,

⁴⁴ Groolier encyclopedia. (CD ROOM) Flamenco Dance. 1996.

⁴⁵ "O cigano não foi nem será nunca um criador, senão um perpetuador e intérprete. O único que ele fez – e não foi pouco – foi perpetuar em Andaluzia uns estilos musicais perdidos, varridos pela Reconquista." (MUÑOZ, García D. *Flamenco-aportación a su historia*. Cáceres, Real Academia de Extremadura de las Letras y las Artes, 1990, p. 45)

⁴⁶ Para maiores informações consultar Muñoz (Op.cit., p.184). Atualmente, entretanto, têm surgido alguns ciganos da nova geração que estão se preocupando com a escrita dos dialetos ciganos, apesar das manifestações contrárias dos mais velhos. Como exemplo, vide artigo sobre essa experiência no Brasil publicado na revista *Já*, do Diário Popular de 25 de maio de 1997.

a pobreza, a fome, os medos e sofrimentos de povos constantemente perseguidos e castigados; as mesclas entre as músicas populares andaluzas; os melismas⁴⁷ da música oriental (como os cantos sinagogais); as melodias hindus, persas, iraquianas, hebraicas, árabes; a liturgia cristã, que, desde o princípio tem suas raízes nos cantos sírios e hebreus; e, ainda, os elementos greco-bizantinos foram alguns dos principais elementos que configuraram a arte flamenca. Segundo Grande, inclusive, a música greco-bizantina traz os modos frígio (cromático) e jônico (dramático) através de cantos litúrgicos – consolidados pela igreja mozárabe em Córdoba até o século XIII –, formando os matizes do *cante gitano-andaluz*, o princípio do flamenco⁴⁸.

São estas, portanto, as origens do flamenco. Apesar das controvérsias entre os historiadores consultados, devidas em parte à falta da memória escrita explicada acima, aparentemente os primeiros indícios do flamenco datam da segunda metade do século XVIII, talvez mais precisamente entre 1760 e 1770, quando surgiu o primeiro *cantaor* flamenco de que se tem informação, o chamado “Tio Luis el de la Juliana”, um cigano nascido em Jerez de la Frontera e “*aguador*” de ofício (trazia água de uma fonte das proximidades para a cidade de Jerez).

Aparentemente, a arte flamenca nasceu com o *cante*, como uma forma de lamento e com letras que retratavam a realidade em que viviam. Ao *cantaor* flamenco aplica-se a fala de Ortega y Gasset: “*es él y sus circunstancias*”⁴⁹. Muitas letras tratavam da vida nas prisões, da miséria, das perseguições, da morte de parentes, etc. Essa primeira fase é chamada por muitos de “primeira etapa, etapa primitiva ou de ocultação” e durou, aproximadamente, até a década de 1840. Tanto os *cantaores* quanto *guitarristas* e *bailaores* eram quase que exclusivamente ciganos.

⁴⁷ Melismas são várias notas cantadas em uma única sílaba.

⁴⁸ GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 110.

⁴⁹ “é ele e suas circunstâncias” (LAVERNIA, Joaquin G. *El libro del cante flamenco*. Madrid, Rialt, 1991, p. 37).

Segundo Thiel-Cramér⁵⁰, além do *cante* flamenco que estava se desenvolvendo nos ambientes ciganos, havia também outras formas de *cante* provenientes das músicas populares andaluzas, como as “*jotas de Cádiz*”, que futuramente viriam a se chamar *Alegrías*⁵¹, um dos ritmos mais dançados no flamenco da atualidade, além de *fandangos*, *sevillanas*, *malagueñas* e canções de ninar.

Nesta época (a partir de 1800), também se formaram os primeiros locais específicos para se cantar e escutar flamenco. Eram as chamadas *gitanerías*, localizadas nas cidades mais importantes de Andaluzia: Sevilha, Jerez, Cádiz, Isla de San Fernando, San Lucar, Ronda, Córdoba, Granada, Málaga, dentre outras.

E quanto ao *baile*? De acordo com os autores consultados, a tradição das danças em festas é bastante antiga na Espanha. Gregos e árabes, principalmente, trouxeram seus costumes aos países iberos, e a dança aparentemente esteve freqüentemente presente. Escreve Ramón Menéndez Pidal: “*Una de las mayores aficciones de los diversos pueblos hispánicos era el baile*”⁵². Thiel-Cramér, por sua vez, descreve, como exemplo, que, no período do domínio romano (aproximadamente 300 a.C.), a cidade de Cádiz, além de metrópole comercial e de navegação, era também um centro de *baile* e *cante*. Diz também que as sedutoras dançarinas gaditanas (aquelas nascidas em Cádiz), “com mel nas cadeiras”, eram famosas⁵³.

A junção dessas danças andaluzas ao *cante* flamenco foi, aparentemente, um processo decorrente da convivência e perpetuado pelos ciganos. Nessa primeira fase, as informações encontradas sobre os *bailes* são reduzidas. La Peña cita, contudo, descrições

⁵⁰ THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 38.

⁵¹ Ao longo deste texto aparecerão nomes de ritmos típicos do flamenco grifados em itálico. Para facilitar a leitura e informar melhor, foi transcrito um gráfico genealógico dos ritmos, presente no anexo 2.

⁵² “Uma das maiores preferências dos diversos povos hispânicos era o baile” (MUÑOZ, García D. *Flamenco - aportación a su historia*. Cáceres, Real Academias de Extremadura de las Letras y las Artes, 1990, p. 150).

⁵³ THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, pp. 41-59-60.

encontradas por ela sobre ciganas dançando, por exemplo: “...sus brazos, ora medio extendidos, ora doblados con suavidad, se alzan y bajan y siguen graciosamente las ondulaciones del cuerpo”⁵⁴(...). Sobre os vestidos, da mesma forma que são usados ainda hoje no *baile* flamenco: “alzando y bajando alternativamente a la derecha y a la izquierda el filo de su traje de indiana con volantes que flotaban dejando entrever unas enaguas blancas almidonadas y una pierna fina y nerviosa”⁵⁵.

Thiel-Cramér⁵⁶ acrescenta:

El baile flamenco, el genuino baile flamenco, igual que el cante, difere enteramente del baile popular y del gran número de bailes clásicos que existiam en Andalucía en los siglos XVIII y XIX. La herencia oriental es evidente. Esto se ve en los movimientos expresivos de las manos desde las muñecas.

La Peña⁵⁷ esclarece que os *bailes* mais conhecidos nesta primeira etapa eram os seguintes: *zapateado*, *polo*, *caña*, *tango*, *zorongo gitano* e *rondeña*, além de outros de tradição andaluza, como *el vito*, *malagueña*, *cachuchas*, *olés*, *panadeiros*, e de influência francesa, como o *bolero*. Eram dançados, além de em ambientes estritamente familiares, nos chamados *Bailes de Candil*, que ocorriam em tabernas onde se bebia vinho e se assistia aos *bailes*, ao *cante* e ao princípio do toque da *guitarra* e da *vihuela*⁵⁸ – nesse período ainda não existiam bons *guitarristas*, eles começaram a desenvolver-se depois. Ao que parece, não havia fins lucrativos nessas apresentações e os ciganos

⁵⁴ “seus braços, ora meio esticados ora dobrados com suavidade, sobem e descem seguindo graciosamente as ondulações do corpo.” (PEÑA, Tereza M. de la. *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969, p. 26).

⁵⁵ “subindo e descendo alternadamente à esquerda e à direita seus vestidos de indiana que flutuavam deixando entrever umas anáguas brancas engomadas e uma pema fina e nervosa”. (Op. cit., loc. cit.).

⁵⁶ “O *baile* flamenco, o genuino *baile* flamenco, assim como o *cante*, difere inteiramente do baile popular e do grande número de danças clássicas que existiam em Andaluzia nos séculos XVIII e XIX. A herança oriental é evidente. Isto se vê nos movimentos expressivos das mãos a partir dos pulsos.” (THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, pp. 60-61).

⁵⁷ PEÑA, Tereza M. de la. *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969, p. 26.

⁵⁸ Vihuela: de acordo com informações cedidas por Fernando Sardo, *luthier* (aquele que constrói instrumentos) e pesquisador de instrumentos antigos, a vihuela é um instrumento similar ao violão, porém, com formas mais

apresentavam-se “*quando tenían ganas de acerlo*”⁵⁹, ao final de um dia de trabalho como artesãos, em sua maioria.

A segunda fase da história do desenvolvimento do flamenco – como forma artística – deu-se na segunda metade do século XIX e é chamada de “*Idade de Ouro*”, por ter sido a etapa mais rica e fértil. Houve um crescente interesse da aristocracia por essa arte, o que fez com que surgisse um público cada vez mais exigente e, conseqüentemente, ocorresse uma necessidade de aprimoramento técnico, sem perder, entretanto, a riqueza da criação e do improviso no ambiente social⁶⁰.

Nessa fase surgiram os “cafés cantantes”. Eles existiram entre 1842 e 1920 e acompanharam o modismo dos cafés com espetáculos musicais, existentes em toda a Europa da época. Primeiramente, nos cafés, eram realizados espetáculos de uma dança chamada “*escuela bolera*”. O balé clássico tradicional fora trazido para a Espanha no século XVIII por iniciativa de Felipe V, que contratara professores da Itália, os quais, encantados pelos bailes populares andaluzes, criaram um novo estilo de dança que juntava as duas formas de expressão: o balé clássico e as danças populares. Inclusive, de acordo com Thiel-Cramér⁶¹, existiram, no decorrer do século XIX – em Sevilha, principalmente – várias academias de *baile*, nas quais os alunos aprendiam as danças populares tradicionais e a *escuela bolera*, cuja nomenclatura de passos e movimentos era toda estruturada a partir do balé clássico. Os donos dos cafés iam, portanto, às escolas e contratavam os bailarinos, que dançavam acompanhados de *guitarra e cante*.

Entretanto, com o aparente cansaço do público em relação à *escuela bolera*, começou a ser introduzido o flamenco, inaugurando-se novos cafés, nos quais as

compridas, fundo chato e quadrado. Concordando com Gisele Nogueira (professora de violão da Unesp), Fernando diz que a viola caipira, no Brasil, é a “própria vihuela viva”.

⁵⁹ “quando tinham vontade de fazê-lo.” (THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su história y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 79).

⁶⁰ PEÑA, Tereza M. de la. *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969, p. 28.

⁶¹ THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su história y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 80.

principais atrações eram *bailaoras* e *bailaores*, acompanhados de *cantaores* que também atuavam como solistas, com ou sem acompanhamento da *guitarra* (o que no linguajar flamenco chama-se cantar a *palo seco*). Tais estruturas e elenco, aliás, são bastante semelhantes aos *tablaos* flamencos que existem atualmente em várias cidades espanholas. O primeiro destes cafés cantantes foi inaugurado, segundo escreve Grande⁶², em 1842, em Sevilha, e, a partir dele, o autor enumera um total de 63, em 12 cidades distintas.

Os cafés cantantes eram, em sua maioria, propriedade de ciganos, e os artistas que se apresentavam também o eram; era raro um *cantaor*, *bailaor* ou *guitarrista* que fosse *payo*. Por esse motivo, vale ressaltar o nome de Silverio Franconetti, um *payo*, *cantaor* respeitado inclusive pelos ciganos e que foi dono de um dos mais famosos *tablaos* de Sevilha. Seu nome destaca-se também por ter sido um bom empresário e por impulsionar a carreira artística de importantes nomes do flamenco da época.

Entretanto, se de um lado os cafés cantantes levavam o flamenco ao conhecimento do grande público, por outro lado, a obrigatoriedade de cantar e dançar por várias horas, e muitas vezes o mesmo programa, entrava em choque com todo o espírito e sentido do flamenco para os ciganos. Essa situação também levou ao aparecimento de “estrelas”, ou seja, pessoas que trabalhavam menos e ganhavam mais, por possuírem maior sucesso e reconhecimento junto ao público. Em outras palavras, o flamenco deixou de ser uma manifestação “visceral e telúrica” do cigano andaluz para ser uma atividade explorada pelo comércio e por empresários. Thiel-Cramér⁶³ complementa meu raciocínio:

⁶² GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 229.

⁶³ “A básica contradição entre o flamenco e o café cantante consistia na luta entre o caráter impulsivo do *cantaor* e a disciplina forçada. A natureza das canções, sua origem, violência, a exagerada emotividade (...) tudo isso demonstra algo fundamental na personalidade do cigano e explica sua aversão por regras e ordens. Pode-se dizer que a existência dos cafés cantantes era favorável para a difusão do *cante*, mas também por sua destruição.” (THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 87).

La básica contradicción entre el flamenco y el café cantante, consistía en que era el cantaor el que luchaba entre su carácter impulsivo y la forzada disciplina. La naturaleza de las canciones, su origen, violencia, la desatada emoción, la particularidad que el momento de profunda compenetración sucedió cuando el cantaor mismo lo sintió - todo esto demuestra algo elemental en la personalidad del gitano y explica su aversión por reglas y ordenanzas. Se puede decir que la existencia de los cafés cantantes era favorable para la difusión del cante, pero también su destrucción.

Específicamente sobre o *baile*, acrescenta Grande⁶⁴ :

Y sin embargo, al mismo tiempo que el flamenco corre el peligro de trivializarse y hasta muy a menudo se trivializa en el café cantante, a éste le debemos algunos aspectos resueltamente positivos. En esta época, el baile dilata sus formas y enriquece su nómina de variantes expresivas.

Apesar dos autores, em geral, referirem-se mais ao *cante* do que ao *baile* e à *guitarra* flamencos, nessa fase o desenvolvimento de ambos é igualmente observável. Inclusive, para o público leigo, de *payos*, o *baile* sempre foi, desde essa época, mais fácil de agradar e compreender do que o *cante*. Dentre os ritmos mais dançados, destacavam-se os *tangos*, *tientos*, *tanguillos*, *zapateados*, *soleá*, *bulerías*, *alegrías*, *cañas*, *siguiriya*. A *guitarra* também cresceu em importância, surgindo, a partir dessa época, importantes *guitarristas*, que, além de acompanhar *bailaores* e *cantaores*, também executavam obras como solistas.

Aos cafés cantantes devemos, também, ao menos em parte, a adaptação de alguns *cantes* de origem popular andaluza ao flamenco. Grande chama esse processo de

⁶⁴ “E sem dúvida, ao mesmo tempo que o flamenco corre o perigo de trivializar-se, e realmente isso ocorre pouco a pouco na fase dos cafés cantantes, também lhe devemos alguns aspectos positivos. Nessa época, o *baile* dilata suas formas e enriquece a quantidade de variantes expressivas.” (GRANDE, Felix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Circulo de Lectores, 1995, p. 244).

*“gitanización o aflamencamiento de cantos andaluces no inicialmente flamencos”*⁶⁵. Como exemplo, ele cita alguns desses ritmos, como: *peteneras, serranas, granáinas, rondeñas, jaberías, malagueñas, fandangos*, provenientes dessa mistura.

Entre 1910 e 1920, os cafés cantantes começam a entrar em sua fase de declínio, principiando então a terceira etapa, que é a fase dos teatros e plazas de toros⁶⁶. Essa etapa, que proporcionou uma popularização maior ainda da arte flamenca, não teria sido possível sem a fase anterior, dos cafés cantantes.

Nesses espetáculos não existiam o *cante jondo* nem o flamenco puro. Ao contrário, eram dançadas e cantadas músicas alegres, festivas, leves, além de representações cômicas sobre os andaluzes e ciganos. A bailarina flamenca Cristina Hoyos, em recente entrevista, descreve algumas características dessa época: *“(...) aquela época de frivolidade, em que as mulheres punham um vestido, uma flor nos cabelos, um sapato apropriado e, quase sem saber dançar, exibiam-se como bailarinas de flamenco (...) as roupas e adereços eram mais valorizadas do que a arte em si”*⁶⁷.

Apesar de se sujeitarem a um programa de qualidade inferior, vários artistas importantes do flamenco chegaram a apresentar-se nessas turnês por teatros e praças de touros. Começaram a aparecer também artistas *payos* cada vez em maior número, apesar do preconceito e da discriminação exercidos por alguns ciganos.

Por outro lado, dentre os ciganos permanecia inalterada a presença dos *cantes* e *bailies* flamencos *jondos* em suas festas, casamentos, romarias e tabernas. Livres da

⁶⁵ “grandes influências ciganas ou ‘aflamencamento’ de cantos andaluces não inicialmente flamencos” (Op. cit., p. 248).

⁶⁶ Praças de touros são locais onde se assistem touradas.

⁶⁷ Entrevista de Cristina Hoyos, uma das maiores bailarinas flamencas da atualidade, concedida ao jornal *Folha de S. Paulo*, no caderno Ilustrada do dia 5 de novembro de 1996, quando em turnê pelo Brasil com o espetáculo *Arsa y Toma*.

pressão de empresários e grandes públicos, os “flamencos” continuariam preservando seus matizes mais íntimos de expressão cultural.

Na década de 1920, mais precisamente nos dias 13 e 14 de junho de 1922, ocorreu, no entanto, um acontecimento fundamental para a história do flamenco, que merece ser ressaltado. Intelectuais e artistas importantes da Espanha – encabeçados por Manuel de Falla, um dos maiores compositores espanhóis – organizaram um festival de flamenco em Granada, em um pátio de Alhambra, um gigantesco palácio construído pelos árabes na época de seu domínio. Os objetivos estendiam-se a, além de divulgar o flamenco puro, intensificar sua atividade, recuperar *cantes* antigos restritos aos ambientes ciganos e favorecer a criação de espaços para apresentação. Dentre os demais organizadores, estavam Andrés Segóvia, Joaquín Turina (compositores), Ignacio Zuloaga (pintor), Federico García Lorca e Juan Ramón Jiménez (poetas).

A fase dos teatros e praças de touros chegou ao fim entre os anos 1936 e 1940, devido à Guerra Civil Espanhola e à Segunda Guerra Mundial. Nesse período, como é de se supor, a vida cultural foi interrompida e o flamenco manteve-se restrito aos já citados ambientes familiares ciganos.

No princípio dos anos 1950, entretanto, a Espanha começou abrir-se para o turismo. Com isso, os artistas voltam a trabalhar, e o flamenco rapidamente ganha o apreço dos turistas, sendo inaugurados os primeiros *tablaos* flamencos da Espanha. Os *tablaos* são bares, restaurantes, tabernas, nos quais a principal atração são as apresentações de *cante*, *baile* e *guitarra* flamencos. São, como já foi descrito anteriormente, descendentes diretos dos cafés cantantes. Atualmente, existem vários *tablaos* nas principais cidades espanholas, com qualidades de trabalho também bastante variáveis. Desde os primeiros *tablaos*, são apresentados números de flamenco puro, *jondo*, e também ritmos mais leves, festeiros, que agradam o público em geral. Vários

artistas famosos do flamenco começaram suas carreiras em *tablaos*, de origem cigana ou não.

Atualmente, o flamenco vem crescendo e se popularizando muito. Tornou-se, nos últimos 30 anos, ícone da cultura espanhola e um dos atrativos turísticos mais explorados. Paralelamente, tal crescimento têm se manifestado além das fronteiras espanholas, conforme faço referência na introdução desta dissertação.

O relato histórico que apresentei teve o objetivo de fornecer ao leitor uma noção mais precisa da riqueza cultural que está por trás desta manifestação expressiva de origens populares que é a arte flamenca. Acredito que tais características – perceptíveis no *baile*, no *cante* e na *guitarra* – contribuam realmente para o encantamento de tantas pessoas, dos mais diferentes países, por esta forma artística. Ao mesmo tempo vale lembrar que, muito provavelmente, o acesso destas pessoas ao flamenco deve-se ao fenômeno da globalização da sociedade que vêm permitindo um novo padrão de sociabilidade no mundo, implicando, dentre outras coisas, em um maior acesso a bens culturais diversificados e uma maior valorização do étnico, do particular, dentro do universalismo⁶⁸.

Sem dúvida, uma das principais formas pelas quais se efetiva o interesse das pessoas pelo flamenco é através do ensino. Conforme também escrevi na introdução, é grande a procura por cursos de flamenco (principalmente de dança) na Espanha (Madrid e Andaluzia, principalmente) e, mais recentemente (cerca de 15 anos), no Brasil. Para uma compreensão mais efetiva desta dança, apresento, em seguida, suas características, seus signos, compreendendo que este conhecimento proporcione ao leitor, assim como o aluno de dança, uma identificação mais consciente e crítica dos principais elementos que a constituem.

⁶⁸ Este assunto está melhor desenvolvido na introdução desta dissertação.

2. CARACTERÍSTICAS GERAIS E ESPECÍFICAS DANÇA FLAMENCA

Como estilo de dança, o flamenco possui características básicas, que lhe são peculiares. Além de possuir uma movimentação própria, a dança possui algumas leis, regras ou normas que regem as estruturas de todos os ritmos que compõem o chamado *baile* flamenco. De forma geral, cada *baile* flamenco possui seu ritmo e formas específicos. A compreensão dessas leis é, a meu ver, tão fundamental no aprendizado da dança flamenca quanto das habilidades motoras e do seu contexto histórico-social. Ou seja,

el cante y baile andaluz aún a pesar de su aparente espontaneidad, puede ser reducido a una serie de normas y reglas generales; sólo varían sus ordenaciones y frecuencias, aunque haya un margen importante para la aportación personal y temperamental⁶⁹.

Dentro dessas regras, a improvisação possui um papel fundamental, e a duração e qualidade de um *baile* dependem muitas vezes da inspiração do intérprete (considerando-se aqui *bailles* tradicionais, pois, atualmente, há cada vez mais *bailles* completamente convencionados, metodicamente ensaiados, inclusive com arranjos musicais elaborados). Tradicionalmente, portanto, os *baillores* e *bailloiras* desenvolvem seu *baile* e o(s) *guitarrista* (s) o(s) segue(m). É fundamental, portanto, que todos tenham pleno domínio destas regras, de forma que possam interagir em palco improvisando não livremente, mas a partir das normas preestabelecidas.

Cada baile y cante tiene su forma, que en algunos casos puede ser estricta y firme, en otros más flexible y no tan acentuada. Pero dentro del marco de la forma, dentro de la construcción, pueden prolongarse o acortarse partes del baile o del cante; según la

⁶⁹ "O canto e a dança andaluzes, apesar de sua aparente espontaneidade, podem ser reduzidos a uma série de normas e regras gerais; variam estruturas e frequências, sem deixar de haver um espaço importante à interpretação pessoal". (HARO, Eduardo Fernández e outros. *Iniciación al flamenco - proyecto de educación psicomotriz globalizada*. Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Sevilha, 1988).

inspiración del momento o según el deseo del bailar o cantaor. Es el cantaor o bailar el que dirige y el guitarrista sigue⁷⁰.

Vale ressaltar que essa tendência crescente de maior elaboração dos *bailes* têm proporcionado, frequentemente, o processo inverso, ou seja, são compostas frases musicais (inclusive não somente com a guitarra, mas com vários outros instrumentos melódicos) e a partir daí é criada uma coreografia. A meu ver, esta é mais uma consequência do crescimento, da divulgação e aceitação da arte flamenca em vários países. Os *bailaores* têm estudado outros estilos de dança e vêm adaptando uma maior variedade de movimentos a seus *bailes*, rompendo com muitas destas regras as quais me refiro. Entretanto, enquanto para alguns artistas e pesquisadores este processo pode ser considerado uma “abertura” e até “globalização” da arte flamenca, outros – defensores do flamenco mais tradicional – argumentam que tais “sofisticações” levam à perda dos elementos mais significativos a esta arte, que são justamente o improvisado, a simplicidade, a autenticidade, o rústico. Pessoalmente, penso que é possível preservar algumas das características fundamentais ao flamenco ao mesmo tempo em que introduzir novas influências e realizar elaborações coreográficas mais complexas, com pesquisa. Porém, acredito também que, para inovar no flamenco, é importante primeiro saber fazer bem o tradicional, ou seja, conhecer os elementos que o constituem.

Portanto, para uma melhor compreensão destes elementos, acrescento, a seguir, uma breve descrição de cada um deles:

⁷⁰ “Cada *baile* e *cante* possui sua forma, que em alguns casos pode ser precisa e firme, em outros, mais flexível e não tão acentuada. Mas dentro das formas, da construção, pode-se prolongar ou reduzir partes do *baile* ou *cante*, segundo a inspiração do momento ou segundo o desejo do *bailaor* ou *cantaor*. É o *cantaor* ou *bailaor* que dirige e o guitarrista segue”. (THIÉL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su história y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, pp. 62-63).

1. O ritmo

O ritmo é fundamental ao *baile*; é importante que o *bailaor* procure desenvolver uma boa percepção rítmica. Por sua vez, o flamenco possui mais de 50 ritmos diferentes, além de suas variações, como se pode observar no diagrama sobre ritmos que apresento no Anexo 2.

Os ritmos flamencos, independentemente de referirmo-nos ao *cante*, ao *baile* ou à *guitarra*, podem ser subdivididos e classificados segundo vários critérios diferentes, por exemplo, relacionados de acordo com a ordem de seu surgimento ou com as regiões de origem. Tenho por opção, contudo, especificá-los de acordo com suas características mais gerais⁷¹:

– *Jondo* ou *Grande*: Os *cantes/bailes jondos* ou *grandes* constituem-se nas formas mais primitivas, profundas e elaboradas de flamenco, com *cantes* formados por lamentos e *bailes* longos, repletos de movimentos e expressões que denotam sentimentos densos, sofridos em sua maioria e, de acordo com Roberta Leite⁷², são principalmente ciganos.

– *Intermedio*: Os *cantes/bailes intermedios* são considerados moderadamente sérios, com música às vezes soando mais orientalizada e com influência andaluza.

– *Chico* : Os *cantes/bailes chicos* são formas expressivas mais leves, alegres, sensuais, superficiais e, portanto, geralmente mais fáceis de cantar e dançar, do que os ritmos *jondos*.

⁷¹ De acordo com PEÑA, Tereza M. de la. *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969; REGUERRA, Rogelio. *Historia y técnica de la guitarra flamenca*. Madrid, Alpuerto, 1990; LEITE, Roberta. Apostila sobre flamenco baseada em pesquisa pessoal. (mimeo). São Paulo, 1994, p. 15.

⁷² Op. cit., loc. cit.

Os ritmos flamencos possuem, também, características específicas, como temas melódicos, temas poéticos, contagens e acentuações rítmicas (em geral, os ritmos organizam-se em compassos de 12, 4, 3 e 5 tempos), acordes, cadências harmônicas, tonalidades, maneiras de posicionar a voz, número de compassos dos *cantes*, além de existirem situações especiais em que se canta, toca ou dança determinados ritmos.

2. A Estrutura

As músicas e os *bailes* possuem uma estrutura, uma forma de organização que varia a cada ritmo. Especificamente em relação aos *bailes*, esta estrutura determina de que maneira os passos e movimentos estarão ordenados; é a partir dela que se torna possível o improviso. Funcionam como leis, normas fixas, que regem todos e quaisquer ritmos que compõem o *baile* flamenco.

A seguir, um exemplo de estrutura de *baile* bastante usual, que pode ser observada preferencialmente nos ritmos de 12 tempos (por exemplo, *soleá*, *alegrias*, *Caña*):

– Entrada: O bailarino entra, faz uma pequena “chamada” para o *baile* e “corta”. A “chamada” é normalmente um pequeno sapateado, e “cortar” (ou “*cierre*”) significa fazer uma parada brusca.

– Primeira letra ou *copla*. Desenvolvimento de passos e movimentos, improvisados ou não, com pouco ou nenhum sapateado. Chama-se letra porque é quando o cantor desenvolve uma letra de *cante*. As letras costumam ocupar um número padrão de compassos, variando de acordo com cada ritmo flamenco (por exemplo, uma letra de *soleá* possui, normalmente, nove compassos, de doze tempos cada) .

- Subida de ritmo e corte: Normalmente, a letra termina com a subida do ritmo (aceleração), com sapateado e/ou palmas e conseqüente corte.
- Escovilha: O corte após a letra geralmente é precedido por uma seqüência de sapateados, que em todo *baile* flamenco é chamada de *escovilha*. A seqüência de sapateados geralmente é planejada, mas pode também conter momentos de improviso, dependendo do executante.
- Subida de ritmo até entrar em um ritmo mais rápido do que aquele que estava sendo dançado: quando se está dançando um ritmo que seja em 12 tempos, por exemplo, este final rápido sempre é feito em um ritmo chamado *bulerias* – também contado em 12 tempos, porém, com um acentuação um pouco diferente e com bastante velocidade.

3. Os gestos e movimentos

Apesar de em dança termos várias formas gerais de decodificação de movimentos, na dança flamenca temos alguns códigos que são específicos e os diferentes *bailes* possuem, entre eles, algumas variações também singulares. As características básicas destes gestos e movimentos são as seguintes:

3.1. Postura corporal: O flamenco é dançado principalmente em pé. A postura consiste, basicamente, em uma colocação postural ereta, que pode ou não incluir uma sutil adução das escápulas (junção dos omoplatas) e, conseqüentemente, colocação dos ombros ligeiramente para trás. Esta posição tende a representar altivez e elegância do bailarino(a). A partir desta postura, há movimentos frequentes de torção do tronco, ou seja, rotar a cintura escapular em separado da pélvica, além de pequenas inclinações anteriores.

3.2. Cabeça: Sua colocação consiste em trazer o queixo ligeiramente para baixo, proporcionando, assim, a colocação correta das vértebras do pescoço, além da imagem externa de prepotência, austeridade e concentração (geralmente o intérprete está olhando para baixo ou “para dentro”). Há, inclusive, uma frase que me foi dita certa vez por um professor de flamenco em Madri, chamado El Guito⁷³: “*el baile es desde dentro y para dentro*”⁷⁴.

Os movimentos da cabeça, quando ocorrem, são de um lado para outro (direita para esquerda e vice-versa). São bruscos, rápidos e quase sempre improvisados. Normalmente “*obedecen al instinto*”⁷⁵. Quando se está sapateando, é usual que a cabeça se oriente na direção do pé que trabalha com maior intensidade.

3.3. Quadril: Nas mulheres e homens em geral há uma discreta movimentação dos quadris, que oscilam de acordo com o estilo de cada indivíduo.

3.4. Mãos: As mãos da mulher devem ter os dedos bem separados e as do homem devem ter os dedos juntos. O movimento consiste em girar o pulso, fazendo uma torção completa de 360 graus. As duas mãos geralmente movem-se simultaneamente. Os giros podem ser de dentro para fora ou de fora para dentro, alternando-se ou não. Podem ser lentos ou rápidos, contínuos ou não, de acordo com a intenção de cada momento do *baile*. (atualmente, contudo, vários bailarinos importantes do cenário flamenco têm trabalhado com a mão feminina, e o oposto idem).

3.5. Braços: Os braços movem-se, basicamente, em torno das cinco posições correspondentes ao balé clássico, comuns aos homens e às mulheres, mas sem nenhum

⁷³ El Guito é bailarino e professor de flamenco na escola Amor de Dios, em Madri. Freqüentei suas aulas em 1990 e em 1995. Cigano andaluz, é bem considerado pela mídia e público em geral, principalmente por ter desenvolvido um estilo de dançar muito pessoal, marcado pela sobriedade e elegância.

⁷⁴ “o baile é de dentro e para dentro.”

⁷⁵ “obedecem ao instinto.” (PEÑA, Tereza M. de la. *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969, p. 71).

caráter de obrigatoriedade e nem se restringindo a estas posições. O caráter de imprevisto deve ser considerado e os movimentos são realizados indistintamente à direita e à esquerda.

Nos movimentos de torções do tronco, os braços costumam instalar-se mais próximos do corpo, assumindo uma imagem bastante comum na dança flamenca. Vale salientar que os braços são marcados pela característica de terem os cotovelos colocados sempre numa altura superior às mãos; são eles que “puxam” o movimento, como numa asa de pássaro. Este aspecto ressalta ainda mais a postura imponente do bailarino(a) flamenco. As mulheres possuem, ainda, a possibilidade de movimento de braços associada a segurar a saia, geralmente na altura da cintura, abrindo-a de lado ou trazendo-a em frente ao corpo.

3.6. Sapateado: É constituído de quatro movimentos básicos: golpe (bater os pés inteiros no chão), planta (bater os metatarsos no chão), taco (bater os calcanhares no chão) e punta (bater a ponta do sapato no chão). É o momento do baile em que são demonstradas ao máximo as características físicas e rítmicas do artista. São feitas combinações em torno deste básico, produzindo uma rica gama de sons entre o lento e o rápido, o forte e o fraco, o delicado e o agressivo.

3.7. Movimentos específicos aos homens e às mulheres: De maneira geral, até as décadas de 1960 e 1970, os movimentos dos homens eram mais “secos” e voltados quase exclusivamente para sapateados, enquanto as mulheres movimentavam-se mais, com mais uso da expressividade, e sapateavam menos. Após essa fase, os bailes masculinos e femininos vêm tendo cada vez menos diferenciações, com uma tendência a dançarinos de ambos os sexos dançarem de forma cada vez mais semelhante.

4. A ocupação do espaço

No flamenco os deslocamentos espaciais são geralmente pequenos. Os movimentos no espaço oscilam entre diagonais, andadas para frente, para trás e em círculos, mas os dançarinos muitas vezes permanecem no mesmo lugar.

5. O estilo

O desenvolvimento de um estilo de *baillar* é bastante importante dentro do flamenco. Há estilos que são mais tipicamente ciganos, próprios daqueles que aprenderam esta arte em casa, desde crianças. Há outros que são mais leves, com linhas mais clássicas, outros mais estilizados, que buscam uma modernidade, e há outros que são mera cópia de estilo dos outros, nos quais é possível identificar a falta de personalidade e autenticidade do dançarino, pois o flamenco verdadeiro, autêntico, “deve ser vital e expressão de sua própria personalidade”⁷⁶.

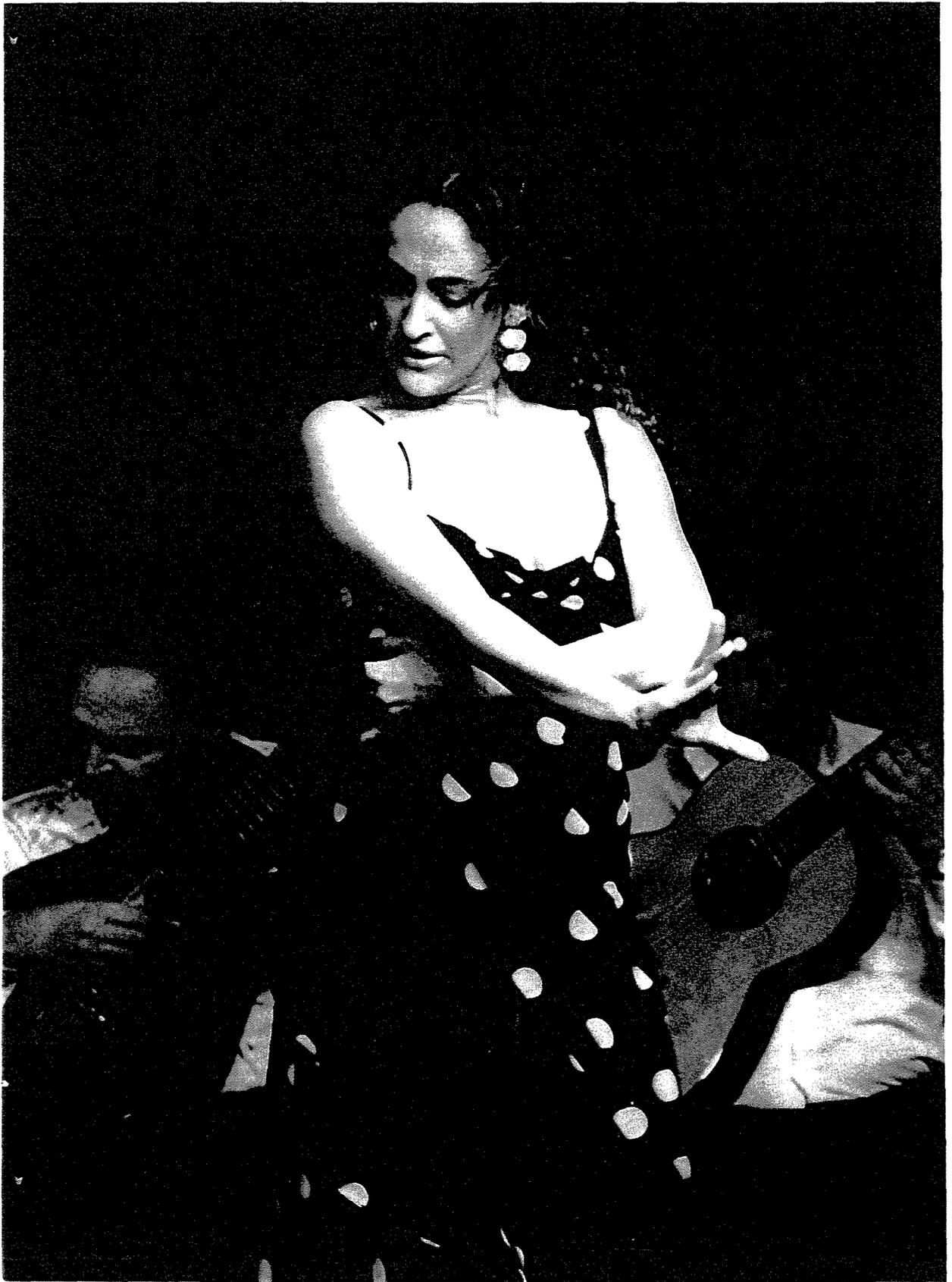
6. A expressão do rosto

A expressividade individual do rosto, da mesma forma que o estilo de se dançar é muito valorizada. Entretanto, deve ser natural, espontânea. La Peña⁷⁷ assim explica:

El rostro es la parte más expresiva del cuerpo. Es como el espejo donde se reflejan más claramente los estados emotivos del individuo. Sus facciones se contraem en rictus involuntarios de dolor o de alegría, y el flamenco, que no posee limitación a esta riqueza expresiva, sino que, al contrario, las provoca, revela con el rostro (...)

⁷⁶ Opinião manifestada em entrevista que obtive do bailarino flamenco Adrián Gallia no dia 4 de agosto de 1997 em São Paulo, ocasião em que esteve aqui ministrando um curso.

⁷⁷ “O rosto é a parte mais expressiva do corpo. É como um espelho no qual se refletem os estados emotivos do indivíduo. Suas expressões contraem-se em movimentos involuntários de dor ou alegria, e o flamenco, que não possui limitação a esta riqueza expressiva – ao contrário, provoca-a –, revela-as através do rosto (...)” (PEÑA, Tereza M. de la. *Teoría y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969, p. 71).



BAILAORA: LOLA MONTEJANO



VIOLÃO: FÁBIO SARDO
CAJÓN: EDUARDO RAMIREZ

7. A música

O(a) *bailao*(a) pode estar acompanhado(a) por um ou mais *guitarristas*, *cantaores*, *palmeiros*, percussionistas e demais instrumentos melódicos tais como flauta e violino, cada vez mais utilizados na atualidade. Todos expressam-se conforme as regras acima explicitadas e improvisando com frequência.

A *guitarra* flamenca, como instrumento, possui algumas particularidades: a caixa do violão e o braço são mais estreitos que no violão clássico; a madeira é mais fina e mais leve; as cordas são geralmente mais próximas dos trastes e utiliza-se colocar um golpeador (uma proteção de acrílico) no tampo do violão. O toque das mãos, por sua vez, é difícil de ser traduzido em partituras. Porém, é simples, se transmitido na prática. Hoje, há alguns métodos de ensino codificados específicos para o flamenco, por exemplo, o “e” (toque com o dedinho) e um quadrado, que simboliza o toque com o dedo anular na caixa do violão.

Em relação ao *cante*, vale ressaltar a fala de Marissol Jardim⁷⁸: “no *cante* flamenco a voz é ‘partida’ ou seja, as melodias são ‘quebradas’ na garganda”.

8. As palmas

As palmas flamencas são outra característica fundamental ao baile. Além de marcar o *compás* (compasso), salientam o trabalho do sapateado e possuem um desenvolvimento rítmico próprio, alternando entre tempos e contratempos. Elas podem ser *sordas* (abafadas) e *brillantes* (brilhantes).

⁷⁸ Marissol Jardim é brasileira e *cantaora* de flamenco, profissional, há cerca de doze anos.

9. O figurino

As mulheres geralmente usam vestidos e os homens, calças compridas e camisas, ambos com sapatos apropriados e pregos colocados na sola para aumentar a ressonância do sapateado. Durante as décadas de 1960, 1970 e começo da de 1980, os vestidos femininos eram bastante armados, cheios de enfeites, babados e cores. Atualmente, os tecidos utilizados são mais leves, discretos em sua maioria e possuem mais a função de vestir do que a de enfeitar. O *baile* propriamente dito é mais valorizado. Os vestidos podem estar acompanhados de acessórios, por exemplo, *manton* (uma espécie de xale que, sendo pequeno, é chamado de *pico* e grande, *manila*), *peinetas* (pentas) e flores enfeitando a cabeça, *abanicos* e *pericones* (respectivamente, leques pequenos e grandes). As mulheres possuem ainda um traje bastante específico e característico para alguns bailes, que é a *bata de cola*, ou seja, um vestido ou saia que se prolonga e arrasta pelo chão em toda a parte de trás.

Os homens, por sua vez, acompanham a tendência de simplificar o figurino. No passado, utilizavam calças com cintura alta e coletes, compondo o chamado "*traje corto*". Hoje, isso só é utilizado dentro de algum contexto específico, mais teatral, por exemplo.

10. As castanholas

Provavelmente levadas à Espanha pelos gregos⁷⁹, as castanholas são instrumentos utilizados para acompanhar alguns *bailes* flamencos, como *sevilhanas*, *fandangos*, *alegrias*, *seguiriyas*, dentre outros. A palavra "castanhola" é derivada do fruto "castanha", de acordo com Vittucci⁸⁰.

⁷⁹ Cf. THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 15.

⁸⁰ VITTUCCI, Matteo M. & GOYA, Carola. *The language of spanish dance*. London, University of Oklahoma Press, 1990, p. 53.

11. "El jaleo"

Todo baile flamenco é acompanhado por *jaleos*. São as palavras de incentivo, de exaltação à performance do(a) *bailao(a)*, como por exemplo, a palavra "olé".

12. A narrativa dramática

As coreografias flamencas, em geral, não têm outra narrativa dramática que não seja a sua própria história implícita – a história do flamenco, seu caráter visceral e telúrico e a maneira como a bailarina interpreta para si própria, a partir de sua história pessoal de vida e de sua personalidade. Visceral porque o flamenco, dizem os "flamencos", quando é verdadeiro, vem de dentro (das vísceras), e telúrico, por ser expressão da terra, da Andaluzia.

Por outro lado, não se pode afirmar com segurança que cada um dos elementos coreográficos ou físicos que compõem o *baile* flamenco em geral signifiquem algo específico, simbolicamente, como acontece em danças étnicas que possuam claro sentido ritual (como algumas danças árabes, indianas ou até brasileiras). Por exemplo, se eventualmente as mãos simbolizariam, na mulher, a feminilidade, ou o sapateado, a relação do cigano com a terra, o chão. Todas as alternativas seriam suposições pessoais. Não há nenhuma espécie de relação identificada por eles próprios (os flamencos) ou por estudiosos da qual eu tenha conhecimento.

3. AS PRÁTICAS DE ENSINO DA DANÇA FLAMENCA E SUA DIFUSÃO NA ESPANHA E NO BRASIL

Conforme citado na introdução, considero que basicamente aprende-se flamenco em dois lugares. Primeiro, no ambiente flamenco, isto é, na família e no seio da própria cultura flamenca. Segundo, nas escolas e academias.

Considero relevante, portanto, introduzir este ítem contando um pouco sobre o flamenco e os ciganos andaluzes, ou seja, o contexto em que se manifesta hoje a arte flamenca dentro do grupo social que foi um dos principais responsáveis pela sua perpetuação. De forma geral, praticamente todo cigano andaluz recebe da família a cultura⁸¹ do flamenco. Dentre eles, alguns optam por seguir trabalhando com a arte flamenca e tornam-se professores de *baile*, *guitarristas* que tocam em aulas, ou ganham a vida apresentando-se em *tablaos*.

Eles possuem um modo de viver muito próprio, que a meu ver revela-se nas formas expressivas da arte flamenca e na Espanha forma o chamado ambiente flamenco, passível de ser observado, por exemplo, em determinados bairros e bares, onde geralmente se encontram para fazer uma *juerga*, ou mesmo em festas populares como a Romeria de Rocío e a Feira de Sevilha.⁸²

O flamenco é, certamente, a principal forma de expressão deste povo e aparece em várias ocasiões de seu cotidiano. Conforme pude observar em minhas estadias ali e

⁸¹ Entendendo aqui por cultura a seguinte definição: "(...) cultura constitui um corpo complexo de normas, símbolos, mitos e imagens que penetram o indivíduo em sua intimidade, estruturam instintos, orientam as emoções. (...) Uma estrutura que fornece pontos de apoio imaginários à vida prática, pontos de apoio práticos à vida imaginária; ela alimenta o ser semi-real, semi-imaginário, que cada um secreta no interior de si (sua alma), o ser semi-real, semi-imaginário que cada um secreta no exterior de si e no qual se envolve (sua personalidade). MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo - I - neurose*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990, p.15.

⁸² Nestas festas populares, frequentadas por espanhóis em geral, é comum todos dançarem e brincarem a partir de alguns ritmos flamencos. Inclusive já pude constatar que muitas pessoas costumam fazer um pouco de aula de

através de conversas informais, muitos artistas não ciganos que trabalham com o flamenco procuram, necessariamente, conviver um pouco neste ambiente como uma maneira de aperfeiçoarem-se. E, como consequência, assimilam essa carga expressiva, dramática, formada por elementos que simbolizam, em sua totalidade, todo o jeito de ser deste povo. Há, inclusive, uma forma de comportamento considerada flamenca. A garra, o orgulho, a vivacidade, o temperamento impulsivo e genioso, imprevisível, o desejo de liberdade são algumas características mais comumente presentes dentre os ciganos flamencos e são elas que normalmente transparecem nos *bailes* (de ciganos ou de *payos*).

Entretanto, há uma aprendizagem específica, mais sistemática, que se dá no ambiente flamenco. Existem famílias inteiras, a maior parte delas de ciganos, que trabalham com flamenco. Em algumas delas, como pude observar, as crianças são estimuladas e muitas vezes até “forçadas” desde cedo a cantar, a tocar guitarra ou a dançar flamenco. Inclusive em relação à escolha da área – até onde pude constatar, se existem poucos *guitarristas* na família, por exemplo, desde cedo o menino ganha uma *guitarra* e é posto em contato com músicos. Este aprendizado dar-se-á, então, primeiramente em família ou com amigos da família. Algumas vezes, não raro, o adolescente acaba sendo encaminhado a fazer aulas com professores de maior gabarito ou em escolas especializadas, sempre com grande incentivo da família, ao contrário do que se dá em relação à escola de educação formal. Normalmente, nas famílias em que já exista uma “tradição” flamenca, há uma preferência de que os filhos se dediquem com seriedade ao flamenco, perpetuando assim sua cultura e demais costumes (além, claro, de ser uma fonte de renda com maiores possibilidades de segurança, principalmente se a família já tem tradição no flamenco), a irem para a escola ou faculdade, misturando-se com *payos* e esquecendo-se de suas tradições.

dança flamenca nesta época para poder dançar melhor nas festas. A presença de famílias ou grupos de ciganos, nos quais canta-se e dança-se o mais autêntico flamenco, também é usual.

É certo que o flamenco se tornou, para os ciganos, uma forma de ascensão socioeconômica, frente às discriminações que sempre sofreram. Até onde foi possível constatar em minha experiência, existe uma valorização em relação a ser cigano para fazer um melhor flamenco, aliada a uma discriminação em relação aos *payos*.⁸³ Entretanto, desde o século XIX existem relatos sobre a existência de *payos* cantando flamenco e, dentre os artistas flamencos de destaque na Espanha, há vários que não são ciganos. Atualmente, contudo, observo inclusive ser um símbolo de “status”, no meio flamenco, ser cigano.

Em relação ao preconceito aos estrangeiros, cito os relatos de Reguerra ao citar duas anedotas sobre Luis Antonio de Vega⁸⁴:

Una de ellas es que fue (Luis Antonio de Vega) una vez a ver bailar Flamenco a una canadiense y despues, al preguntarle su opinión, dijo que era un notario (...) Todos los notarios, sin excepción alguna, escriben bien pero no por eso son escritores. Y la segunda, es que estando en una representación de bailes folklóricos, le preguntaran también su opinión y contestó: ‘las andaluzas han bailado bien. Las otras han hecho gimnasia.’⁸⁵

Atualmente, existem dezenas de escolas, academias e conservatórios em grande parte das maiores cidades espanholas, nos quais se ensina música e dança flamenca. Na Andaluzia e em Madri, naturalmente, essa concentração é maior. Em Madri, há uma

⁸³ Certa vez, em janeiro de 1995, tive a oportunidade de assistir a um debate na Universidade Complutense de Madrid sobre este tema, ou seja, a relação entre ciganos, não-ciganos espanhóis, estrangeiros e o flamenco. Estavam debatendo os professores de dança Carmen Cortéz, El Guito (ambos ciganos) e dois *cantaors*. Apesar de apoiarem a difusão do flamenco pelo mundo afora, havia discordâncias sobre ser possível um *payo* dançar ou cantar de forma tão verdadeira quanto um cigano. Acreditavam mais em adaptações, estilizações, afirmando que o flamenco puro só acontece entre os ciganos, devido ao ambiente familiar e ao jeito de ser dos ciganos.

⁸⁴ Luis Antonio de Vega é estudioso e pesquisador da arte flamenca.

⁸⁵ “A primeira delas é que, certa vez, ele (Luis Antonio de Vega) foi assistir a uma canadense *bailar* flamenco e depois, ao perguntarem-lhe sua opinião, disse que era um notário (escrivão) (...) Pois todos os notários, sem exceção, escrevem bem, mas não por isso são escritores. A segunda anedota é que, estando em uma representação de bailes folclóricos, perguntaram-lhe também sua opinião e respondeu: “as andaluzas dançaram bem. As outras

escola chamada “Amor de Dios” – onde há pelo menos três décadas se ensina o flamenco e se reúnem os mais famosos artistas para dar aulas – na qual tive uma experiência pessoal também muito ilustrativa dos preconceitos de ciganos flamencos em relação a estrangeiros: recebi cotoveladas e destratos de alunas ciganas que não aceitavam que eu me colocasse na frente delas, pois, segundo me diziam, eu era *paya*.

Em outro momento, tive a oportunidade de presenciar, na mesma escola “Amor de Dios”, uma cena que ilustra o comportamento dos ciganos andaluzes de encaminhar seus filhos a professores especializados, conforme referi-me anteriormente. Em uma das aulas, de um professor não-cigano, mas muito conceituado no meio flamenco, chamado *Ciro*⁸⁶, chegaram três ou quatro mulheres ciganas com um garoto de 6 ou 7 anos. Após conversarem com o professor, o menino foi colocado na primeira fila, em frente ao espelho, e a aula começou, como sempre. Apesar da atenção especial do professor, o menino não conseguia fazer um único movimento, nem seguir a música (para minha decepção, aliás). Ele não entendia que tinha de ficar em frente ao espelho e fazer igual ao professor. Também demonstrava não entender a razão de toda a classe fazer o mesmo movimento, todos juntos. Então, o professor parou a aula e pediu que ele “bailasse” como quisesse, com acompanhamento dos músicos. E ele dançou um ritmo considerado um dos mais difíceis do flamenco, absolutamente sincronizado com a música, improvisando de maneira clara e precisa, de forma que o guitarrista conseguia improvisar junto com ele, sem nunca terem se visto antes. Ou seja, esse garoto recebeu o flamenco da cultura familiar, vivenciada cotidianamente e informalmente, através, basicamente, da imitação dos mais velhos.

Nestes locais onde se leciona flamenco, o sistema de ensino adotado pelos professores, ciganos ou não, é basicamente o mesmo. Ou seja, todos em frente ao

fizeram ginástica”. (REGUERRA, Rogelio. *Historia y tecnica de la guitarra flamenca*. Madrid, Alpuerto S.A., 1990, p. 26).

⁸⁶ *Ciro* é um dos mais antigos professores da Amor de Dios. Estudei com ele em 1990 e 1995.

espelho e o professor fazendo passos e movimentos para depois os alunos copiarem. O ambiente é geralmente tenso, competitivo, e nas aulas dos ciganos essa característica é mais forte ainda, pois há, em minha opinião, um claro privilégio aos alunos também ciganos. No caso da escola Amor de Dios, citada acima, é interessante observar que se reúnem, no mesmo espaço, vários professores de flamenco altamente reconhecidos e cada um deles possui opiniões pessoais em relação ao estilo e à concepção de flamenco. Alguns especializam-se em ritmos específicos e só dão aulas destes ritmos. Outros, especializam-se em ensinar técnica de sapateado, e assim por diante. Ou seja, o aluno que frequenta esta escola tem a oportunidade de conhecer de perto várias concepções para, pouco a pouco, ir formando seu próprio estilo, característica bastante valorizada entre os artistas flamencos em geral. Porém, são, com raras exceções, metodologias baseadas na cópia e repetição de movimentos, exercícios de aprimoramento técnico ou coreografias.

Um exemplo de aula diferenciada e que expressa a valorização do desenvolvimento de um estilo individual manifesta-se na aula ministrada por uma bailarina/professora chamada Maruja Palacios⁸⁷. Maruja, que há 24 anos se apresenta todas as noites em um dos mais famosos *tablaos* flamencos de Madrid (chamado "*Corral de la Morería*") e também ensina, tem uma metodologia que me despertou a atenção. Após uma aula de técnica, na qual ela desenvolve os conteúdos de maneira ampla e minuciosa, ensina uma coreografia, bastante elaborada, que é trabalhada até que a maioria da classe tenha domínio. Então, Maruja convida, a cada semana, um aluno para dançar sozinho ao final da aula, com acompanhamento de *guitarrista* e *cantaor*. Entretanto, o aluno não deverá dançar a coreografia exatamente como Maruja ensinou. E sim, pouco a pouco, re-elaborá-la, acrescentando idéias próprias. E cada vez que for convidado para dançar novamente, sua coreografia deve possuir mais criações suas e, portanto, estar cada vez mais longe da idéia inicial ensinada pela professora. Essa é uma

⁸⁷ Maruja Palacios é professora da Camborio, uma academia de dança em Madrid e *bailaora* do *tablaos* Corral de la Morería. Estudei com ela em 1995.

maneira, ao meu ver, bastante interessante de um professor realmente ensinar o aluno a dançar e a criar sonoridades diferentes através do sapateado e das movimentações corporais próprias (definindo, assim, um estilo próprio). Assim, creio que Maruja está, além de transmitindo conteúdos específicos à dança, ensinando a coreografar, dando liberdade para aluno seguir seu próprio caminho compreendendo realmente as “leis” que regem uma coreografia ou *baile* flamenco.

Não obstante, a dança flamenca vem sofrendo, com o passar dos anos, muitas influências de outros estilos e culturas, conforme já me referi anteriormente. Sendo atualmente apreciada e ensinada em vários países ocorrem, conseqüentemente, transformações, por mais sutis que sejam. Em minha experiência na Espanha, pude constatar essas diversas leituras em aulas nas quais havia pessoas de diferentes países, a maioria profissionais desta arte. Um exemplo de inovação no flamenco é o próprio Paco de Lucia, um dos maiores *guitarristas* flamencos contemporâneos que, além de demonstrar ter recebido influência do jazz, possui em seu quinteto um percussionista brasileiro, Ruben Dantas, que inseriu vários instrumentos de percussão brasileiros e latino-americanos em seus shows. Adrián Gallia⁸⁸, um dos grandes bailarinos da nova geração que tive a oportunidade de entrevistar, relata que, em suas viagens pela Europa, América e Ásia já vem encontrando matizes do que um dia será, em suas palavras, “um ‘flamenco brasileiro’, outro ‘francês’, outro ‘japonês’ etc.”

Paulatinamente, vêm surgindo, há algumas décadas, companhias profissionais, coreógrafos e compositores que pesquisam, estudam e especializam-se em flamenco. Em se tratando especificamente de dança, apesar de tradicionalmente o *baile* flamenco ser individual, solo, já há vários anos companhias vêm trabalhando com grupos de bailarinos e músicos. Sobre isso, escrevem Vitucci e Goya:

⁸⁸ Opinião manifestada em entrevista já citada na página 56.

Originally, flamenco and many Andalusian dances were performed as solos. Today, traditional steps and techniques choreographed for large corps de ballets accent organization and discipline⁸⁹.

Esta tendência é freqüentemente criticada pelos mais ortodoxos, que argumentam que, em grupo, o flamenco perde sua principal força, que é o caráter de improviso, de se “deixar levar”. “*La introducción del baile de pareja es una consecuencia incidental de escenificación*”⁹⁰. Por outro lado, através de coreografias mais elaboradas, ensaiadas e muitas vezes realizadas é que o flamenco vêm se popularizando e se constituindo, cada vez mais, em arte elaborada e, nas palavras de Adrián, universal.

Considero importante ressaltar, também, a questão dos modismos que ocorrem nesse “meio” flamenco. Há uma tendência a seguir certos padrões experimentados por algum artista importante, seja em relação a figurinos, à estrutura de bailes, a maneiras de cantar e dançar, a instrumentos complementares à *guitarra* flamenca – por exemplo, o *cajon*, que foi implantado por Ruben Dantas e Manolo Soler (dois importantes percussionistas flamencos), é atualmente utilizado pela maioria dos profissionais. Entre as novas propostas que estão surgindo, a partir desta década, há espaço para todo tipo de inovação. Além do já citado Adrián Gallia, Joaquin Cortéz e Antônio Canales, importantes bailarinos da atualidade, têm utilizado bastante as técnicas e movimentos do balé clássico e da dança moderna, além de experimentarem novos figurinos, por exemplo, homens de saia e/ou sem camisa, atitudes que sempre dão margem a críticas dos mais tradicionalistas. Outras tendências que vêm sendo experimentadas ultimamente são o uso, em palco, de ritmos que raramente eram dançados nas décadas anteriores, assim como a mistura entre ritmos de contagens diferentes em um único *baile*, ou ainda a estilização

⁸⁹ “Originariamente, o flamenco e muitas danças andaluzas são feitos para se dançar solo. Hoje, passos tradicionais e técnicas são coreografados para grandes corpos de baile e, para isso, necessitam de organização e disciplina.” (VITTUCCI, Matteo M. & GOYA, Carola. *The language of spanish dance*. London, University of Oklahoma Press, 1990, p. 97).

⁹⁰ “A introdução do *baile* em grupo é uma consequência incidental da teatralização.” (THIEL-CRAMÉR, Barbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidino, Remark AB, 1992, p. 63).

completa das músicas. Saliento que essas transformações ocorrem fundamentalmente em apresentações teatrais pois, até onde pude constatar em meu convívio com alguns ciganos flamencos, em seu ambiente familiar, em suas *juergas*, o flamenco permanece dentro do mais profundo apego ao tradicionalismo, ao que eles chamam de puro, *jondo*.

Existe, também, em Madri, além das várias escolas e academias onde se ensina a tocar a *guitarra* e a dançar o flamenco, o Real Conservatório Profissional de Dança, que forma alunos em balé clássico – como normalmente ocorre nessas grandes escolas de vários países – mas também em dança espanhola, em cujo currículo inclui-se o flamenco e as danças folclóricas espanholas, por exemplo as chamadas “*jota aragonesa*”, “*charrada*”, “*verdiales*”, “*muñeira*”, entre outras.

Na cidade de Jerez existe o Centro Andaluz de Flamenco, um espaço que reúne biblioteca, videoteca, hemeroteca, além da promoção de congressos e encontros. O Centro é vinculado à Catedra de Flamencologia da Universidade de Cádiz.

O Ballet Nacional de Espanha, a maior companhia de dança do país, mantida pelo Ministério da Cultura, também dança flamenco. Há também o Certamen e a Bienal de flamenco, eventos nos quais são revelados os artistas de maior destaque de cada ano.

Encontrei, inclusive, dois livros que procuram desenvolver, cada um à sua maneira, notações da dança flamenca. São eles: *Teoria y práctica del baile flamenco*⁹¹ e *The language of Spanish dance*.⁹²

Também considero importante salientar uma experiência realizada em seis pré-escolas da cidade de Granada em 1988, nas quais o flamenco foi introduzido às crianças

⁹¹ PEÑA, Tereza M. de la. *Teoria y práctica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969.

⁹² VITTUCCI, Matteo M. & GOYA, Carola. *The language of spanish dance*. London, University of Oklahoma Press, 1990.

em caráter interdisciplinar visando trabalhar, conjuntamente, psicomotricidade, educação musical e dança. Conforme Acosta⁹³:

El flamenco, como manifestación de los sentires y vivencias de un pueblo, merece ser conocido y estudiado desde la más temprana edad; es una oportunidad única para reconocer, asumir y amar la experiencia del pueblo andaluz a través de este específico signo de nuestra identidad.

Estes são, portanto, alguns exemplos de como o flamenco é uma expressão cultural forte, não somente ultrapassando o ambiente cigano, mas também perdendo a qualificação de “folclore” para tornar-se uma manifestação artística elaborada, universal e repleta de signos, regras e grandes artistas, penetrando também no meio intelectual acadêmico. “Na cultura popular, novo e arcaico se entrelaçam: os elementos mais abstratos do folclore podem persistir através dos tempos e muito além da situação em que se formaram”⁹⁴.

No Brasil, os prováveis primeiros artistas de flamenco dos quais se tem notícia foram alguns ciganos espanhóis que, na época da vinda de D. João VI para o Brasil (1808), dançaram e cantaram em uma festa em sua homenagem e em inúmeras outras festas públicas e/ou protocolares, incluindo o casamento da princesa D. Maria Teresa com seu primo, príncipe da Espanha, em maio de 1810. É o que relata Eschwege:

Os ciganos foram convidados para as festas dadas na capital brasileira por ocasião do casamento da filha mais velha de D. João VI com o infante espanhol (...) Todos só tinham olhos para as jovens ciganas e os outros bailados que também executaram

⁹³ ACOSTA, Antonio Pascual. In: HARO, Eduardo Fernandez e outros. *Iniciación al flamenco - proyecto de educación psicomotriz globalizada*. Sevilha, Bytgraf, 1988, p. 3.

⁹⁴ BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular - leituras operárias*. São Paulo, Vozes, 1986, p.65.

pareceram ter tido por único fim fazer sobressair os dos ciganos como os mais agradáveis⁹⁵.

Eduardo Sucena⁹⁶, ao enumerar alguns dos principais artistas que se apresentaram no Brasil desde a época de D. João VI cita, através de notas extraídas de jornais, bailarinos que, no princípio do século XIX, incluíam em seu repertório coreografias com nomes de ritmos flamencos, como é o exemplo de Estela Sezefreda, brasileira, que dançou um *fandango* em 1838; o casal de italianos Felipe e Carolina Canton que dançou *seguidillas* em 1841, além de outras danças espanholas; ou ainda a bailarina italiana Celestine Thierry Barardelli, que inclui entre os números apresentados por ela e sua companhia *El Jaleo de Jerez, O Sapateado de Cádiz e O Toreador*, em 1863, no Rio de Janeiro. Suponho que estas danças deviam ser recriações pessoais de cada artista a partir de algum tipo de aprendizado derivado da convivência com os ciganos, seja no Brasil ou na Europa. Afinal, na Espanha ainda não se havia instaurado a fase dos cafés cantantes, descrita anteriormente, pelos quais o flamenco começou a se popularizar.

Essas apresentações eram realizadas em casas de espetáculos e pequenos teatros já existentes em algumas das principais cidades brasileiras, merecendo destaque uma casa denominada Alcazar, inaugurada em 1859. Nela apresentaram-se, por exemplo, (em 1863 e 1864) a família Escudeiro, de importantes bailarinos espanhóis, em cujo programa também trazia ritmos flamencos⁹⁷.

No princípio do século XX, mais precisamente em 1909, foi inaugurado o Teatro Municipal do Rio de Janeiro. A partir deste evento, aumentaram em número e em qualidade os espetáculos de dança, teatro e música, não somente no Rio de Janeiro, mas, por extensão, em todo o país. Conseqüentemente, foram vários os artistas flamencos que

⁹⁵ MORAES FILHO, Mello. *Os ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos*. São Paulo, Edusp, 1981, pp. 29-30.

⁹⁶ SUCENA, Eduardo. *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro, Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1988, pp. 42-47-87.

⁹⁷ Op. cit., p. 108.

ali se apresentaram, entre os mais famosos de cada época. Vale ressaltar alguns deles, como La Argentina, em 1933, Carmen Amaya e Companhia, em 1950, Lola Flores, também em 1950, Pedro de Córdoba, em 1951, Angel Pericet, em 1969, entre outros⁹⁸.

Entre estes, houve alguns que ficaram em nosso país dando aulas por curtos períodos, como foi o caso de Pericet. Essas pessoas foram, conseqüentemente, as primeiras a transmitir um pouco da cultura “*gitano-andaluza*” aos brasileiros, seguidas, posteriormente, por várias gerações de espanhóis que, por razões diversas, desembarcaram em Estados brasileiros e começaram a ensinar e a fazer apresentações.

Atualmente, existem em São Paulo vários grupos de dança e música flamenca, além de locais específicos de aprendizado dessa arte, como o Centro de Cultura e Arte Flamenca de São Paulo, o Raies dança-teatro, o Espaço Flamenco Yara Castro, o Centro Flamenco Gitano Mario Vargas e posso arriscar que a grande maioria das academias de dança oferece o curso de flamenco. Possuem centros de ensino de arte flamenca São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Salvador, Belo Horizonte e Brasília.

⁹⁸ Op. cit., loc. cit.

Capítulo II

SOBRE PRÁTICAS DE ENSINO

*“Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta,
que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.”*

Paulo Freire

*“Não há educação mais revolucionária
do que aquela que ensina a considerar o mundo
não como uma realidade já feita, inexorável, mas como uma obra a ser criada.”*

Roger Garaudy



Minha formação acadêmica deu-se, paralelamente ao trabalho na companhia e à atividade de professora de dança flamenca, com o curso de Pedagogia na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC) já voltado, em sua fase final, a uma pesquisa relacionada à dança-educação, em uma primeira tentativa de unir as duas áreas de meu interesse.

Logo após o término da faculdade, a participação no "Projeto Dança"⁹⁹, que oferecia cursos para bailarinos com um rico currículo multidisciplinar, ampliou minha visão sobre a problemática da dança no país. Nos cursos de didática que ministrei, tomei contato com bailarinos, muitos dos quais professores de dança, que trocaram comigo suas experiências e insatisfações perante às práticas de ensino mais usuais. Desta experiência sai bastante estimulada a pesquisar mais sobre o ensino da dança.

Entretanto, foi o conhecimento mais profundo das tendências pedagógicas em educação, tanto na graduação quanto através de pesquisas desenvolvidas no decorrer do curso de mestrado, que me suscitou, mais diretamente, a uma reflexão e análise sobre a minha experiência como professora e também sobre as práticas de ensino mais usuais nas aulas de dança.

Neste capítulo, apresento, primeiramente, uma análise das principais tendências pedagógicas da educação, em paralelo com práticas de ensino de dança, já constando, aqui, alguns princípios e reflexões teórico-práticas que fundamentam minha prática atual como professora de dança flamenca. Ao final, realizo uma pequena discussão sobre a formação de professores de dança em nosso país.

⁹⁹ O Projeto Dança foi um curso de formação para bailarinos (com duração de 11 meses) – oferecido pela Secretaria da Cultura do Estado de São Paulo, numa primeira fase e, posteriormente, pelo Sesc (Serviço Social do Comércio) –, idealizado e dirigido por Marina Herrero. Nesse projeto, responsabilizei-me pela coordenação pedagógica, seleção de candidatos e aulas de didática da dança.

1. TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E O ENSINO DA DANÇA

Há várias concepções na teoria da educação que buscam explicar e compreender o processo de ensino e aprendizagem: sua natureza, seus elementos constitutivos, sua aplicabilidade aos vários objetivos educacionais. Tais concepções, à medida que recorrem a diferentes pressupostos filosóficos e a diferentes entendimentos de natureza humana e das relações entre educação e sociedade, têm sido estudadas sob a denominação de “tendências pedagógicas”.

O ensino da dança, assim como o de qualquer outra arte ou disciplina formal, é uma prática educativa e, por isso, vincula-se a objetivos e processos mais amplos da sociedade, implicando concepções de mundo, valores e crenças, interesses de distintos grupos sociais, práticas institucionais e organizativas. Além disso, a aprendizagem da dança envolve as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora, social, cultural, que são elementos presentes no processo pedagógico.

Ao analisar mais detidamente as tendências pedagógicas relacionadas às aulas de dança que venho observando no decorrer de minha experiência pessoal como aluna, professora, bailarina, pedagoga, encontrei, como supunha, várias aproximações que me ajudaram a identificar posturas ideológicas e visões de mundo dos professores as quais, muitas vezes, relacionam-se inclusive aos estilos de dança que estes ensinam. Tais posturas e concepções manifestam-se nas práticas, ou seja, na maneira de transmitir os conteúdos (metodologias), na relação com os alunos, nos valores e atitudes transmitidos (implícita ou explicitamente).

Na história da educação brasileira várias concepções pedagógicas foram constituindo-se, associadas a fatores sociais, econômicos, políticos, culturais de cada momento histórico. O conhecimento delas é fundamental para que possamos entender melhor as práticas pedagógicas na dança. Conforme referi-me no capítulo anterior, os

professores que trabalham com as várias manifestações artísticas precisam da história para compreender seu trabalho.¹⁰⁰ Nesta dissertação, a história cumpre o papel de contextualizar o leitor primeiramente no universo da dança flamenca e, agora, nas correntes pedagógicas que foram surgindo com o passar dos tempos e que, certamente, relacionam-se com as práticas mais comuns do ensino da dança em academias. Concordando com Fusari e Ferraz¹⁰¹,

(...) as correlações dos movimentos culturais com a arte e com a educação em arte não acontecem no vazio, nem desenraizadas das práticas sociais vividas pela sociedade como um todo. As mudanças que ocorrem são caracterizadas pela dinâmica social que interfere, modificando ou conservando as práticas vigentes.

Portanto, este é o objetivo deste capítulo: utilizar a análise das tendências pedagógicas para a identificação das práticas mais comuns nas aulas de dança.

O estudo e a classificação das tendências pedagógicas é tema de interesse de vários educadores brasileiros, entre eles Misukami (1986), Gadotti (1987), Saviani (1989), Libâneo (1990). Especificamente sobre o ensino das artes, Fusari e Ferraz (1993) fazem a relação das abordagens pedagógicas com esse ensino em suas várias modalidades (desenho, pintura, gravura, modelagem, escultura, música, dança, teatro, vídeo etc.). Esses autores identificam as concepções que vão surgindo na história da educação brasileira, descrevendo-as e classificando-as de acordo com determinados pontos de vista: político, histórico, metodológico.

É importante ressaltar, tal como insistem alguns desses autores, que as tendências pedagógicas não aparecem em sala de aula necessariamente em sua forma pura.

¹⁰⁰ O leitor pode rever a citação, presente no capítulo 1: BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *Arte-educação no Brasil*. São Paulo, Perspectiva, 1978, p.10.

¹⁰¹ FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 1993, p. 28.

Entretanto, servem como referência para se captar posturas educativas mais predominantes de escolas e professores e para se compreender historicamente a evolução de objetivos, conteúdos e métodos da educação em suas várias manifestações. Em síntese, as tendências pedagógicas ajudam a apreender, no cotidiano das escolas, estilos de professores, estilos de aula e posturas frente ao ensino.

O conhecimento das tendências pedagógicas e sua relação com o ensino da dança está embasado, aqui, em dois textos. O primeiro, de Libâneo, é um capítulo do livro *Democratização da escola pública*¹⁰² em que o autor apresenta sua classificação e análise das tendências pedagógicas, e que se tornou um texto já clássico e de amplo uso na área da educação. O segundo, de Fusari e Ferraz, é um capítulo do livro *Arte na educação escolar*¹⁰³ que aplica os conceitos de Libâneo para a análise do ensino das artes. Recorrerei aos outros autores para complementar aspectos relevantes.

De forma geral, num primeiro momento, pode-se identificar duas grandes correntes pedagógicas, a Liberal e a Progressista, dentro de uma abordagem sóciopolítica. A Pedagogia Liberal é composta, de acordo com seu surgimento histórico, das pedagogias Tradicional, Renovada (ou Nova) e Tecnicista. Ela sustenta a idéia de que:

(...) a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Para isso, os indivíduos precisam aprender a adaptar-se aos valores e às normas vigentes na sociedade de classes, através do desenvolvimento da cultura individual.¹⁰⁴

Já a Pedagogia Progressista identifica as tendências Libertadora, Libertária e Crítico-Social dos Conteúdos. Em oposição à pedagogia liberal, ela parte de uma análise

¹⁰² LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9º ed. São Paulo, Loyola, 1990.

¹⁰³ FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 1993.

¹⁰⁴ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9º ed. São Paulo, Loyola, 1990, p. 21.

crítica das realidades sociais, acentuando as finalidades sociopolíticas da educação. Essas tendências formularam propostas pedagógicas que apontam para uma educação conscientizadora e fundamentalmente crítica, visando oferecer reais contribuições para a escola, sobretudo para as escolas públicas.

Portanto, é bastante perceptível a diferença básica entre essas duas grandes tendências, a liberal e a progressista. A primeira, concebe a educação como um processo de desenvolvimento pessoal, individual, adaptativo. Já a corrente progressista acredita na educação como uma atividade crítico-social, conscientizadora, construtiva. Como veremos a seguir, cada uma das pedagogias ressalta, à sua maneira, essas características básicas que refletem as atitudes do professor, os conteúdos e as metodologias.

Pedagogia Liberal Tradicional:

Suas características têm origem já nas escolas medievais; acentuam-se no século XVI com a pedagogia dos jesuítas; no século XVII, com Comênio e mais tarde são consolidadas com as teorias da disciplina mental e de Herbart, pedagogo que viveu no século XIX. É uma tendência enraizada na tradição escolar brasileira e permanece até os nossos dias. O ensino e a aprendizagem concentram-se apenas na “transmissão” de conteúdos reprodutivistas, ou seja, obtidos pela ciência e acumulados pela humanidade, preestabelecidos e inquestionáveis, desvinculados das diferenças individuais e da realidade social. Conforme escreve Libâneo¹⁰⁵, nesta pedagogia,

o caminho cultural em direção ao saber é o mesmo para todos os alunos, desde que se esforcem. Assim, os menos capazes devem lutar para superar as dificuldades e conquistar seu lugar junto aos mais capazes. Caso não consigam, devem procurar o ensino mais profissionalizante.

¹⁰⁵ Op. cit., p. 23.

A transmissão dos conteúdos dá-se através da transmissão verbal e/ou demonstração; há ênfase nos exercícios e na repetição. O conhecimento é centrado no professor, que fornece as informações aos alunos como se fossem verdades absolutas. A relação professor-aluno é extremamente autoritária, e a preocupação única é com o produto do trabalho. O reforço, em geral, é negativo, e dá-se via punições. Quando é positivo, aparece via classificações em sala de aula, por exemplo. É uma forma de ensino que tende a manter a divisão classista existente na sociedade, pouco se preocupando com as diferenças sociais e individuais dos alunos. Na escola tradicional, o modelo mais comum ainda hoje, o professor transmite a matéria, os alunos copiam e fazem exercícios repetitivos, memorizam e fazem provas. O aluno é considerado um recipiente neutro e passivo. Não há “troca” entre professor e aluno. Em síntese, as características dessa tendência são as seguintes:

- a educação é considerada prática de transmissão de conteúdos, habilidades, procedimentos, valores;
- os objetos de conhecimento são exteriores ao processo de ensino e aprendizagem e, portanto, devem ser transferidos para o aluno;
- há predominância do papel do objeto de conhecimento, minimizando o papel do sujeito, que tende a ser receptivo e pouco participativo na aprendizagem;
- a relação professor-aluno é linear, o elemento ativo é quase sempre o professor, cabendo ao aluno pouca iniciativa; destaca-se, por isso, a hierarquia rígida de papéis na sala de aula e pouca comunicação;

- o ensino tende a ser assumido como memorização do aprendido e fixação de automatismos, acentuando-se as práticas de demonstração, repetição e treino do ensinado;
- prevalece, na situação de ensino, o esforço individual, a disciplina, desde que o aluno é um ser incompleto e imperfeito e precisa ser moralizado;
- a aprendizagem decorre do material depositado na mente e da formação da vontade; a tarefa do professor é formar boas representações mentais (isto é, boas idéias), de modo que estas mobilizem o interesse dos alunos;
- uma vez que os conhecimentos são preestabelecidos e previamente organizados, devendo assim ser ensinados, é necessário um rigoroso planejamento de passos metódicos e seqüenciais, pois é isso que assegura a formação da mente e do caráter.

O exemplo mais concreto dessa pedagogia tradicional ao longo da história da dança é, ao meu ver, o balé clássico. O seu caráter etéreo, de distanciamento do mundo, de padronização dos corpos e movimentos, é acompanhado, talvez não por acaso, da reprodução também “pura” de conhecimentos, habilidades, procedimentos, gestos, atitudes e valores, desvinculados da realidade social e das diferenças sociais e individuais. Sobre isso, escreve Bourcier¹⁰⁶:

Assim, surge uma arte artificial e rigorosa, em que o significante tem mais importância do que o significado, o gesto mais importância que a emoção que o produz. Há ruptura entre interioridade e exterioridade, o que explica o fato de a dança clássica ser um repertório de gestos sem um significado próprio. (...) Uma outra consequência é

¹⁰⁶ BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987, p. 113.

que a expressão individual, o pitoresco, o natural são recusados em favor de uma ordem estabelecida com desejo de perenidade.

O ensino tradicional nos cursos de dança, presente desde a Corte de Luís XIV, quando nasceu o balé clássico, parece ter acompanhado esses traços que mencionamos. Não é difícil constatar que hoje, nas aulas de dança, os métodos mais frequentemente utilizados são baseados na demonstração de exercícios, repetição e memorização. Em minha observação, tenho verificado que, independentemente do estilo da dança codificada ou da técnica ensinada, estão sendo adotados modelos e práticas de ensino provavelmente “adotadas” do balé clássico. Essa hipótese talvez se justifique, de um lado, por ser o balé clássico a dança codificada mais presente nas academias do Brasil desde que se começou a ensinar dança em nosso país¹⁰⁷ (e conseqüentemente exerça o papel de modelo); e, de outro, devido a serem estas provavelmente as únicas formas que muitos professores conheçam.

Além daqueles traços mais expressivos da Pedagogia Tradicional que se refletem no ensino da dança, há outros bastante próximos, referentes às práticas mais específicas da dança. Refiro-me, primeiramente, aos procedimentos de demonstração e imitação, comprovados com a utilização freqüente do espelho, através do qual os alunos copiam e repetem os exercícios ou seqüências demonstrados pelo professor. Não há questionamentos, justificativas para determinado esforço – ou seja, explicações, contextualizações dos exercícios – onde se quer chegar com eles, metodologias diferenciadas, nem espaço para elaboração criativa dos alunos. Ao meu ver, alteram-se os conteúdos, mas não as formas.

¹⁰⁷ Cf. FARO, 1986; PORTINARI, 1989; ROBATTO, 1994; SUCENA, 1988.

Aulas de treinamento técnico são, geralmente, o único tipo de aula que os alunos conhecem ao se referirem a “aulas de dança”¹⁰⁸. Nessas aulas, o professor é o único que detém o saber, estabelecendo com seus alunos uma relação extremamente autoritária e cujo objetivo único é o produto do trabalho. Na Pedagogia Tradicional, o professor transmite o conteúdo na forma de verdade a ser absorvida; em consequência, a disciplina imposta é o meio mais eficaz para assegurar a atenção e o silêncio¹⁰⁹. O aluno é considerado um receptor neutro. Ele geralmente copia exercícios demonstrados pelo professor, que mostra o quê e como fazer, através do espelho, sem sequer olhar diretamente os seus alunos.

As aulas de treinamento técnico em dança clássica, comumente, iniciam-se com seqüências na barra, que servem para aquecer e alongar a musculatura, preparando o corpo para movimentos específicos. Depois, os alunos vão para o centro da sala e repetem seqüências demonstradas ou ditadas pelo professor. Às vezes, podem ser feitos exercícios no chão ou, então, seqüências de passos em locomoção, geralmente em linha “diagonal”. Assim passa o ano, sendo que, com bastante freqüência, ao final do ano realizam-se espetáculos públicos em espaços especiais. Neles, os alunos são informados que dançarão determinada coreografia e música, pré-escolhidos pelos professores ou pelas diretoras das escolas. Também freqüentemente, alguns alunos (geralmente os mesmos de sempre) são eleitos para os papéis principais.

Aulas de dança flamenca tradicionais possuem, por extensão, uma dinâmica parecida: frequentemente iniciam-se com exercícios de mãos e braços ou de sapateados para, em seguida, serem reproduzidas seqüências criadas pelo professor¹¹⁰. Também com

¹⁰⁸ Cf. STINSON, Susan W. *Uma pedagogia feminina para a dança da criança*. Anais do Sixth Dance and the Child International Conference. Sydney, Austrália, 1994. Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. (mimeo). São Paulo, 1995.

¹⁰⁹ Cf. LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9º ed. São Paulo, Loyola, 1990, p. 24.

¹¹⁰ Ou pelo professor do professor, como acontece no Brasil. São poucos aqueles que criam, coreografam flamenco em nosso país. Se o flamenco é uma arte universal, como disse Adrián Gallia em entrevista já citada, se há domínio técnico e dos elementos que o constituem, porque se cria tão pouco? Será um reflexo do baixo nível de ensino?

esta dança ocorre de, nos espetáculos, os professores destacarem sempre os mesmos alunos considerados por ele os mais habilidosos, discriminando os demais.

Referindo-se ao trabalho de Judith Alter, Stinson¹¹¹ descreve que a pesquisadora encontrou “marcas de hierarquia” entre os alunos de dança e relata-nos que os veteranos (mais ágeis, membros de companhias de dança ligadas à escola) tinham prioridade na escolha e na ocupação do espaço. Eles seriam privilegiados, constituindo uma exceção às regras não-verbais da sala de aula. Ou seja, o ambiente das aulas, além de repressor, é mantenedor do sistema classista, hierárquico, existente na sociedade. “Esse ensino de arte cumpre, pois, a função de manter a divisão social existente na sociedade – característica esta da pedagogia tradicional”¹¹². Judith Alter comenta também que o clima emocional e físico da aula era cheio de tensão e muitos alunos sentiam-se incapazes de dançar usando todo o seu potencial. A competição e o reforço negativo, via punições, por sua vez, são outras das características comumente encontradas na pedagogia tradicional e observáveis em muitas salas de aula de dança.

Quanto aos valores educacionais e até mesmo humanistas (consciência do coletivo, respeito, cooperação, dentre outros), Stinson salienta ainda o aspecto desta pedagogia visar apenas objetivos individuais, “ser o melhor”, com pouca ênfase na “comunidade e no bem-querer”¹¹³.

As considerações anteriores sobre as tendências pedagógicas e a realidade do ensino da dança no Brasil parecem dar suporte, assim, à minha hipótese de que há um vínculo real do ensino da dança com os traços da pedagogia tradicional. De fato, minha experiência como professora de dança em academias da cidade de São Paulo parece

¹¹¹ STINSON, Susan W. *Uma pedagogia feminina para a dança da criança*. Anais do Sixth Dance and the Child International Conference. Sydney, Austrália, 1994. Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. (mimeo). São Paulo, 1995.

¹¹² FERRAZ, Maria Heloisa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 27.

¹¹³ Cf. STINSON, Susan W. *Uma pedagogia feminina para a dança da criança*. Anais do Sixth Dance and the Child International Conference, Sydney, Austrália, 1994. Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. (mimeo). São Paulo, 1995.

indicar que, de forma geral, predomina nas aulas de danças codificadas a pedagogia tradicional.

Embora deva concordar com Marques¹¹⁴ quando afirma que os princípios educacionais que regem as escolas regulares influenciam de maneira substancial o ensino das academias de dança, parece ser verdade, também, que, enquanto nas escolas regulares de ensino fundamental e médio educadores e pesquisadores do ensino de artes têm constantemente buscado alternativas para melhorar a sua qualidade, em uma atitude atenta e crítica ao mundo e às suas transformações, no contexto das escolas de dança tal preocupação tem chegado muito lentamente. Ora, onde se ensina dança, pratica-se uma metodologia de dança; não havendo renovação, persistem os métodos tradicionais.

Verifica-se assim que, apesar das grandes transformações pelas quais a dança passou e vem passando nas últimas décadas e do crescente número de pesquisadores em dança, a metodologia do ensino da dança continua despertando pouco interesse, assim como tem sido pequeno o investimento na investigação desse campo. Isso se reflete, provavelmente, nas salas de aula, com conseqüências na formação, na visão de mundo, nas atitudes, na postura profissional, na criatividade e na vinculação da dança com a sociedade. Mudanças qualitativas podem ocorrer nos espaços em que se ensina dança se os seus gestores e professores assumirem que ensinar dança envolve processos peculiares de ensino e aprendizagem e que estes processos estão relacionados com a realidade em que estão inseridos.

Pedagogia Liberal-Renovada:

Também conhecida como Movimento Escolanovista, Pedagogia Ativa, Escola Nova ou Pedagogia dos Métodos Ativos, tem suas origens no final do século XIX na

¹¹⁴ MARQUES, Isabel A. *A dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea*, (mimeo). São Paulo, USP, 1996, p. 59.

Europa e nos Estados Unidos, sendo que no Brasil tem seus primeiros indícios por volta da década de 20. Já de início opõe-se à Pedagogia Tradicional, avançando um passo no sentido de pensar a contribuição da educação na construção de uma sociedade mais democrática. A reprodução na escola de aspectos da vida social e cotidiana, a ênfase na atividade do aluno com o “aprender fazendo”, o respeito às diferenças individuais e ao desenvolvimento biológico e psicológico, às suas potencialidades e capacidades de auto-expressão, à auto-descoberta e auto-aprendizagem, ou seja, um ensino voltado para a autonomia, são as características desta pedagogia, as quais capacitariam os indivíduos a atuar cooperativamente na sociedade. De acordo com essa proposta, a finalidade da escola deve ser:

(...) adequar as necessidades individuais ao meio social e, para isso, ela se deve organizar de forma a retratar, o quanto possível, a vida (...). O conhecimento resulta da ação a partir dos interesses e necessidades (...) O aprender torna-se uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas o meio estimulador¹¹⁵.

Nessa pedagogia, o ensino deve ocorrer de maneira progressiva, ativa, levando em consideração interesses, motivações, iniciativas e necessidades individuais dos alunos. Considera-se o processo ensino-aprendizagem um processo de pesquisa individual; por isso, a atividade de aprendizagem dos alunos parte de problemas e assuntos vivenciados por eles, buscam-se soluções para os problemas, faz-se experimentações. Acredita-se que com essa metodologia, com ênfase na pesquisa, na descoberta, nas tentativas experimentais, no método de solução de problemas, os conteúdos vão surgindo, isto é, são naturalmente encontrados e organizados.

¹¹⁵ LIBÂNIO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9ª ed. São Paulo, Loyola, 1990, p. 26.

Valoriza-se aqui os estados psicológicos dos alunos; o processo mais do que o produto e uma atitude de mediação e orientação na relação professor-aluno. As diferenças desta pedagogia com a tradicional ficam bastante evidentes nas palavras de Saviani ¹¹⁶:

A pedagogia nova deslocou o eixo da questão pedagógica do intelecto para o sentimento; do aspecto lógico para o psicológico; dos conteúdos cognitivos para os métodos ou processos pedagógicos; do professor para o aluno; do esforço para o interesse; da disciplina para a espontaneidade; do diretivismo para o não-diretívismo; da quantidade para a qualidade; de uma pedagogia de inspiração filosófica centrada na ciência lógica para uma pedagogia de inspiração experimental, baseada, principalmente, nas contribuições da biologia e da psicologia.

Há certamente uma ligação entre essa mudança de enfoque na educação e a industrialização nascente, que ocorre a partir da segunda metade do século XIX. A educação precisa adequar-se ao novo modo de produção e aí surge a necessidade de se atentar para o desenvolvimento das capacidades e aptidões individuais dos alunos de modo a ajustarem-se às exigências da produção e das novas formas do trabalho. Entretanto, é certo também que tais mudanças repercutem na subjetividade de educadores e educandos. Desenvolvem-se, assim, nas escolas, um ambiente de mais liberdade, de mais autonomia, de mais respeito à individualidade. E, especialmente, acentuam-se práticas de ensino a partir de atividades associadas aos interesses e necessidades das crianças e jovens.

Em síntese, a Pedagogia Renovada valoriza as características do aluno (liberdade, autonomia, interesses, sujeito do próprio desenvolvimento), a auto-educação (a partir da própria experiência, da descoberta), a educação por etapas do desenvolvimento e a

¹¹⁶ In: FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 31.

individualização do ensino. É contrária, portanto, à fixação de objetivos externos, à relação linear professor-aluno, aos modelos adultos, à coação disciplinar exterior.

Os traços da pedagogia renovada parecem incidir em vários movimentos artísticos ligados à dança. Os precursores da dança moderna, destacando-se Isadora Duncan e Rudolf Laban, entre outros, buscaram, no início deste século, individualmente, novas maneiras de pensar e olhar a dança, nas quais estavam presentes a corporeidade, a expressividade, o prazer, a revolta contra o academicismo e os artifícios do balé clássico, além de uma nova relação da arte com a vida real. Não casualmente estes aspectos também eram valorizados pela Escola Nova, havendo, inclusive, a coincidência de que também esse movimento, no âmbito da educação, teve um forte desenvolvimento nas primeiras décadas deste século.

Hodgson e Preston-Dunlop¹¹⁷ afirmam que o discurso educacional de Laban está enraizado tanto na filosofia da dança moderna do início do século quanto nas idéias da Escola Nova difundidas por Dewey nos Estados Unidos (e logo pelo mundo inteiro), em que os ideais de expressão interior e emoção humana são entendidos como os princípios edificantes da criação artística e educacional. Marques acrescenta ainda que o “pensamento educacional de Laban defendia um ensino de dança no qual o ser humano pudesse explorar de maneira livre suas capacidades ‘espontâneas e inatas’ de movimento no espaço”.

Sem dúvida, podemos encontrar paralelos entre a Escola Nova e algumas práticas de ensino desenvolvidas a partir da pesquisa de Laban. Entretanto, algumas dessas experiências, apesar de contribuírem em direção a novas opções de ensino, para além dos métodos tradicionais, restringem-se, no âmbito educacional, à proposta de algumas alternativas metodológicas que, muitas vezes, culminam em práticas de improvisação pela

¹¹⁷ In: MARQUES, Isabel A. *A dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea*. (mimeo). São Paulo, USP, 1996, p. 81.

improvisação, em aulas muito soltas, sem objetivos definidos. Suponho que, ao negar a Pedagogia Tradicional – e, no caso da dança, o balé clássico – alguns professores e/ou dançarinos seguiram por um caminho quase oposto, no qual conteúdos específicos foram postos de lado em favor da valorização do “puro desenvolvimento da criatividade”. Postura esta que, vale ressaltar, não condiz com o trabalho desenvolvido por Laban – que, como se pode verificar em sua obra –, possui conteúdos específicos muito bem determinados.

Conforme assinalai no início deste capítulo, convém sempre lembrar que nenhuma dessas aproximações entre as tendências pedagógicas e a dança são definitivas e tampouco se apresentam na realidade em sua forma pura. Como veremos mais a frente, por exemplo, também encontro possibilidades de trabalhar as propostas sugeridas por Laban a partir de concepções progressistas de ensino.

A Pedagogia Renovada também desdobra-se em várias correntes que expressam diferentes enfoques do ensino e da aprendizagem, da relação professor-aluno, como o cognitivismo, o interacionismo, o construtivismo. Também poderiam ser incluídas aqui influências da psicanálise e outras correntes psicológicas que, de alguma forma, se relacionam com esta pedagogia. Na atualidade brasileira, a corrente que se tem desenvolvido bastante a partir desta tendência é o Construtivismo. Baseado fundamentalmente nas teorias de psicologia da aprendizagem de Piaget, o Construtivismo parte do pressuposto de que o ensino deve ser construído, elaborado, pelo aluno. Ele é quem elabora os seus métodos pessoais de estudo, sua afetividade. Esta corrente defende a idéia de que o processo cognitivo é uma atividade permanente de reflexão, de construção, desconstrução e reconstrução das percepções do sujeito em sua relação com o mundo. As estruturas do nosso pensar e do nosso agir resultam de uma relação ativa do sujeito com os objetos do conhecimento, ressaltando-se, portanto, processos mentais internos dos indivíduos no processo de aprendizagem e sua relação com o conhecimento. Na atualidade, as idéias de Piaget e seus seguidores têm contribuído muito para o enriquecimento das práticas pedagógicas. Há tendências nessa linha denominadas ora

neo-piagetianas ora pós-piagetianas, assim como têm aparecido vários estudos que buscam uma associação entre as idéias de Piaget e as do psicólogo russo Vigotsky. Entretanto, os que se dedicam mais especificamente ao estudo de Vigotsky preferem situá-lo na Pedagogia Progressista.

Pedagogia Liberal-Tecnicista:

Esta tendência surge nos EUA na segunda metade dos anos 50 e é introduzida no Brasil entre 1960 e 1970. Ela aparece com o objetivo de adequar e preparar o homem para atuar no mundo industrial em expansão. Seus pressupostos vão ao encontro de interesses do regime militar, vigente na época, de inserir a educação nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista¹¹⁸.

Nesta tendência pedagógica, acredita-se que o papel da escola será o de formar indivíduos competentes para atuar no mercado de trabalho. Os conteúdos de ensino são selecionados e ordenados por “especialistas”, aos quais é dado o papel da pesquisa, das “descobertas”. Ao professor cabe exclusivamente a tarefa de cumprir a programação prevista nos livros didáticos, elaborados por esses “especialistas”. A palavra-chave dessa concepção talvez seja “eficiência”. O uso abundante de recursos tecnológicos também é importante elemento na caracterização desta pedagogia, sugerindo uma “modernização” do ensino. Sofreu grande influência das teorias comportamentalistas de Skinner – das quais foi retirada a concepção de que o ensino é um processo de condicionamento por meio do uso de reforço das respostas que se quer obter –, além de Gagné, Bloom e Mager, entre outros.

A Pedagogia Tecnicista está associada, tal como a Pedagogia Tradicional, a aspectos externos do processo de ensino e aprendizagem, à medida que prevalecem a

¹¹⁸ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9ª ed. São Paulo, Loyola, 1990, p. 31.

fixação de objetivos comportamentais, os meios tecnológicos da instrução e a avaliação do desempenho dos alunos em relação aos objetivos. Certamente, as formas de ensino da dança que se caracterizam por práticas mecanicistas, de medida de desempenho, de classificação etc. têm a ver com a Pedagogia Tecnicista. Não é de todo improvável que esta hoje não seja mais do que uma Pedagogia Tradicional sofisticada; em outras palavras, a Pedagogia Tecnicista não passaria de uma Pedagogia Tradicional retraduzida com conceitos, terminologia e metodologia, ou seja, revestida de nova linguagem.

Uma observação mais detida das academias de esporte e escolas de dança forneceria mais dados sobre o que afirmo. Com efeito, a Pedagogia Tecnicista pode ser encontrada nas aulas de ginástica, musculação ou condicionamento físico, por valorizarem mais o uso das tecnologias para um “aprimoramento” do corpo; pelo papel do professor como um mero reproduzidor de aulas ou exercícios criados por “especialistas”, ou ainda, pela já citada concepção de ensino como um processo de condicionamento. E existem, contudo, entre essas modalidades, muitas que vêm sendo chamadas de dança, como por exemplo, a “dança aeróbica”.

Uma análise mais recente do tecnicismo educacional, já no quadro da pós-modernidade, mostra a tendência de reconhecer a identidade do sujeito no corpo. Guiraldelli¹¹⁹, por exemplo, escreve:

Trata-se de uma tendência presente desde o final do século XIX. (...) Nos nossos dias, o corpo é tomado não só como elemento central da subjetividade enquanto identidade, mas também avaliado como uma *melhor* subjetividade. (...) A educação torna-se, então, treinamento, e a pedagogia separa o terreno das técnicas de treinamento.

¹¹⁹ GUIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é pedagogia?*. São Paulo, Brasiliense, 1996, p. 40.

Pedagogias Progressistas:

Surgem a partir dos anos 1960 com o objetivo de fazer uma crítica política e pedagógica à Pedagogia Liberal para superá-la, repensando a educação como um fenômeno social e político, enraizado na dinâmica das relações sociais, não como forma de aceitação e conformação, como nas tendências liberais, mas sim fornecendo subsídios para uma educação transformadora. Sobre isso escreve Stinson:

Contrariamente a seu papel reprodutivista, a educação também tem sido usada como uma maneira de questionar o *status quo* e ajudar os alunos a questionar e a propor alternativas para “o jeito que as coisas são”. Esta é a função emancipatória da educação. Chamada de pedagogia crítica ou radical, esse tipo de abordagem educacional surgiu como uma alternativa para as pedagogias autoritárias e tradicionais. Esta pedagogia tem suas raízes na teoria crítica social que clama por justiça social e econômica, assim como por mudanças fundamentais em como vemos as qualidades dos indivíduos¹²⁰.

Conforme escrevi no início deste capítulo, as Pedagogias Progressistas são classificadas, de acordo com os momentos históricos, em **Libertadora**, **Libertária** e **Critico-Social dos Conteúdos**.

As tendências Libertadora (mais conhecida como pedagogia de Paulo Freire) e Libertária (representada por idéias inspiradas nos anarquistas do século XIX e, mais recentemente, em Michel Lobrot, Célestin Freinet, entre outros) surgiram com uma postura de descrença em relação à escola e sugerindo, portanto, uma educação do povo, de caráter “não-formal”, valorizando o “anti-autoritarismo, a experiência vivida como base da

¹²⁰ STINSON, Susan W. *Uma pedagogia feminina para a dança da criança*. Anais do Sixth Dance and the Child International Conference. Sydney, Austrália, 1994. Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. (mimeo). São Paulo, 1995.

relação educativa e a idéia da auto-gestão pedagógica”.¹²¹ Segundo Fusari e Ferraz, a pedagogia libertadora proposta por Paulo Freire:

(...) objetiva a transformação da prática social das classes populares, procurando conduzir o povo para uma consciência mais clara dos fatos vividos e, para que isso ocorra, investem na educação de adultos. Quanto à metodologia, alunos e professores dialogam em condições de igualdade, desafiados por situações-problemas que devem compreender e solucionar¹²².

Nesta pedagogia os conteúdos são, como na Escola Nova, trazidos pelos alunos. Os saberes estruturados que compõem a história da humanidade são pouco valorizados por não emergirem do saber popular e por se constituírem em formas de dominação. A Pedagogia Libertária, por sua vez, “resume-se na importância dada a experiências de auto-gestão, não-diretividade e autonomia vivenciadas por grupos de alunos e seus professores. Acreditam na independência teórica e metodológica, livres de amarras sociais” ¹²³. Os conteúdos, aqui, são postos à disposição do aluno. Entretanto, estes possuem a liberdade de querer trabalhá-los ou não, sendo que esta decisão, assim como as demais que ocorrerem em sala de aula, são sempre discutidas em grupo, com o professor.

Concomitantemente a essas propostas, um outro grupo de professores, preocupados com os rumos da escola pública, começou a pensar em uma pedagogia sociopolítica, com ênfase na criticidade. Entre esses educadores, sobressaem os nomes de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo como os principais teóricos desta proposta, chamada de Crítico-Social dos Conteúdos, ou Histórico-Crítica. O caráter político ao qual os autores se referem não diz respeito ao sentido do partidário, e nem tomam para si a

¹²¹ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9ª ed. São Paulo, Loyola, 1990, p. 32.

¹²² FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 40.

¹²³ Op. cit., pp. 40-41.

responsabilidade da conscientização política, mas sim, num sentido mais amplo, como “cidadania exercida em determinada estrutura social que necessita ser questionada e transformada”¹²⁴.

A Pedagogia Crítico-Social propõe uma retomada dos conteúdos acumulados na história da humanidade. Entretanto, conteúdos transmitidos pelo professor de maneira crítica, isto é, considerando os conhecimentos, referências e vivências trazidas pelos alunos e encarando o processo ensino-aprendizagem como um processo ativo de relação entre ensino (professor), aprendizagem (aluno), conteúdos e métodos. O professor possui um papel significativo, pois, além de ser aquele que tem o domínio do saber, é quem vai organizá-lo procurando estabelecer metodologias diferenciadas com o objetivo de facilitar a efetivação desse processo. Suas características ficam bastante claras neste texto:

Na concepção crítica a educação e a escola são partes integrantes da totalidade social. No entanto, não são mera reprodução da estrutura social vigente, mas, ao contrário, mantêm relações de reciprocidade (influências mútuas) com a mesma. Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Cabe à escola difundir os conteúdos vivos, concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino não partem de um saber artificial, depositado de fora, e nem do saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. O professor é o mediador da relação pedagógica e um elemento insubstituível. É pela presença do professor que se torna possível uma ‘ruptura’ entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos, rumo aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais¹²⁵.

¹²⁴ Op. cit., p. 42.

¹²⁵ Op. cit., loc. cit.

Segundo Saviani¹²⁶, nessa pedagogia os métodos de ensino situar-se-ão para além dos métodos tradicionais e novos, superando por incorporação as contribuições de uns e outros. Libâneo¹²⁷ acrescenta que, na natureza do trabalho docente, “um saber, saber ser e um saber fazer pedagógicos” devem “integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade”. Acredita-se que o aluno que tiver acesso ao conhecimento segundo esse ponto de vista terá mais condições de discernimento e de atuar com criticidade e consciência sobre sua realidade, transformando-a.

Atualmente, outras tendências mais novas – ou mesmo releituras – fruto das reflexões em torno da pós-modernidade, multiculturalismo ou globalização vêm sendo discutidas. Assim como as anteriores, são leituras dos momentos históricos e das realidades em que estão inseridas. Nossa atualidade denota novas concepções de pedagogia e da ação pedagógica que se vêm manifestando como fruto da mundialização ou globalização sócio, política e econômica e do desenvolvimento das tecnologias e dos meios de comunicação.

De acordo com Gadotti¹²⁸, o crescimento excessivo da tecnologia, da automação e da informação causam nos indivíduos uma certa perda de identidade, ou desintegração. Para este autor, uma educação pós-moderna seria aquela que levaria em conta a diversidade cultural, portanto, uma “educação multicultural”, não no sentido de ser paralela ou de pretender uma transformação. Como concepção geral, “defende uma educação para todos que respeite a diversidade, as minorias étnicas, a pluralidade de doutrinas, os direitos humanos, eliminando estereótipos, ampliando o horizonte de conhecimentos e de visões de mundo.”

¹²⁶ Op. cit., loc. cit.

¹²⁷ LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9º ed. São Paulo, Loyola, 1990, p. 45.

¹²⁸ GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993, p. 311.

Libâneo¹²⁹, propõe que, nesse período de tantas transformações – relacionadas basicamente aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização econômica e ao neoliberalismo – a escola deve ter quatro objetivos que, juntos, formam uma unidade:

O primeiro é o de preparar os alunos para o processo produtivo e para a vida numa sociedade tecno-científica-informacional. (...) Na prática, refiro-me a conteúdos (conhecimentos, conceitos, habilidades, valores, atitudes) que propiciem uma visão de conjunto das coisas, capacidade de tomar decisões, de fazer análises globalizantes, de interpretar informações, de trabalhar em equipes interdisciplinares, etc. Em segundo lugar, proponho o objetivo de proporcionar meios de desenvolvimento de capacidades cognitivas e operativas, ou seja, ajudar os alunos nas competências do pensar autônomo, crítico e criativo. (...) O terceiro objetivo é a formação para a cidadania crítica e participativa. As escolas precisam criar espaços de participação dos alunos dentro e fora da sala de aula em que exercitem a cidadania crítica. (...) O quarto objetivo é a formação ética. (...) Estou falando de uma prática de gestão, de um projeto pedagógico, de um planejamento curricular, que programe o ensino do pensar sobre valores. (...)

Até o momento, este tema permanece em debate e gera, inclusive, polêmicas entre educadores e pesquisadores. Entretanto, nesse contexto, observa-se que a arte e o ensino da arte vêm ganhando espaço e reconhecimento maior que nas últimas décadas¹³⁰. Conforme já escrevi na introdução desta dissertação, arte é uma das formas de expressão mais ricas para propiciar o desenvolvimento de valores e atitudes fundamentais para o cidadão contemporâneo, tais como a criatividade, sensibilidade, imaginação, reconhecimento das diferenças e da identidade pessoal, da ética, justiça, solidariedade, autonomia, dentre outros.

¹²⁹ LIBÂNEO, José Carlos. *As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e prática de ensino, Águas de Lindóia (SP), 1988, p.52.

¹³⁰ Sobre isso, sugiro por exemplo consultar: BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DOS DESPORTOS. *Parâmetros curriculares nacionais de arte para o ensino fundamental - terceiro e quarto ciclos*. Brasília, MEC, outubro de 1997. (dat. versão preliminar para discussão nacional).

Considerar essas premissas sobre os papéis da educação e da arte, nas quais a inserção do homem em sua realidade se mostra fundamentalmente crítica, dialética, implica, em primeiro lugar, conceber o ensino e aprendizagem da dança como prática educativa que possa vir a contribuir para a formação de indivíduos conscientes, críticos, participativos e transformadores. A partir daí, reconhecer que a separação entre arte, vida, criança e mundo, indivíduo e sociedade deve ser ultrapassada¹³¹.

Fusari e Ferraz, referindo-se ao ensino da arte, escrevem que:

Num contexto histórico-social que inclui o *artista*, a *obra de arte*, os *difusores comunicacionais* e o *público*, a arte apresenta-se como produção, trabalho, construção. Neste mesmo contexto a arte é representação do mundo cultural com significado, imaginação; é interpretação, é conhecimento do mundo; é, também, expressão dos sentimentos, da energia interna, da efusão que se expressa, que se manifesta, que se simboliza. A arte é movimento na dialética da relação homem-mundo¹³².

Existem, certamente, algumas experiências alternativas para o ensino da dança que, ao menos implicitamente, incluem essas premissas. Em nosso país essas experiências são, em sua maioria, inspiradas nas obras de Rudolf Laban. Segundo ele, o movimento é uma característica humana universal. Estudar o movimento implica estudar o homem e procurar a combinação feliz da mente e corpo em desenvolvimento, sem inibir ou subestimar um em relação ao outro, deveria ser objetivo dos educadores em geral. “A aprendizagem da dança requer especial importância (...), com o fim de equilibrar os esforços intelectuais com os esforços ativos, de maneira que a criança se desenvolva em sua totalidade, isto é, física, mental e intelectualmente”¹³³. Apesar de Laban, como já afirmei, corresponder mais diretamente à tendência Escolanovista – tanto em relação ao

¹³¹ TAYLOR, Sherry B. *Dança em época de crise social - em direção a uma visão transformadora de dança-educação*. Revista Comunicações e Artes. São Paulo. 17 (18): 65-74, jan/abr, 1994.

¹³² FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 19.

¹³³ LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo, Ícone, 1990, p. 17.

período histórico em que viveu, quanto em relação aos ideais de liberação do corpo, auto-conhecimento etc. – sua pesquisa sobre as diversas possibilidades e leis que regem o movimento e suas concepções a respeito da importância do trabalho corporal ao desenvolvimento humano também influenciam, sem dúvida, muitas propostas de ensino progressistas. Laban é, sem dúvida, um dos maiores nomes da história da dança ocidental e sua obra ampliou consideravelmente as percepções do movimento e da dança. As metodologias utilizadas para aplicar seus conhecimentos é que podem alternar, de acordo com a(s) tendência(s) pedagógicas que influencia(m) a prática do professor.

Originária nas Artes Plásticas, uma das propostas mais recentes e coerente com a tendência progressista crítico-social no sentido de resgatar os conteúdos da linguagem é a chamada “metodologia triangular”, divulgada no Brasil pela professora Ana Mae Barbosa¹³⁴. Esta metodologia difunde a necessidade de se recuperar os conhecimentos específicos de cada área artística de maneira que estejam presentes, sempre, três diretrizes de atuação, cuja interseção permite encontrar o conhecimento em artes: o fazer artístico, a atividade de produção/criação; a leitura da obra de arte (atividade de apreciação); a história da arte, através da contextualização histórica da obra apreciada. Esta metodologia vêm sendo utilizada por vários professores de arte comprometidos com essa visão de ensino. Entretanto, especificamente em relação ao ensino da dança, são poucas as referências que tenho escutado sobre tal aproximação.

As chamadas pedagogias progressistas não possuem propostas específicas sobre ensino da dança, embora inspirem muitos educadores a dedicar-se a essa área. Nesse caso, são tomados a filosofia e os princípios de uma educação emancipatória, ao mesmo tempo que são apropriadas concepções e técnicas provenientes de várias origens e tendências da dança, as quais ajudam na viabilização daqueles princípios. (Como exemplo, vale citar, na Carolina do Norte, EUA, as pesquisas de Susan W. Stinson e

¹³⁴ BARBOSA, Ana Mae T.B. *Arte na educação: anos 80 e novos tempos*. Tese de livre-docência. São Paulo, ECA-USP, 1990.

Sherry B. Taylor e, em São Paulo, de Marília de Andrade e Isabel A. Marques, entre outros).

Compreender a dança, assim como a música, o teatro, as artes plásticas, não somente como manifestações artísticas, mas também como instâncias da formação humana e, portanto, parte do processo educativo – no qual estão presentes conceitos, conhecimentos, habilidades e valores – pressupõe uma concepção de ensino que não se restrinja a metodologias baseadas na cópia de modelos e repetição de conteúdos estáticos e formais, como vimos nas Pedagogias Tradicional e Tecnicista, nem unicamente a práticas de improvisação livre, ênfase no experimentalismo, no autoconhecimento e nas autodescobertas – sem desconsiderá-los como elementos que devem ser adotados, mas longe de serem o único apoio para o professor –, características mais diretamente relacionadas ao Escolanovismo. E sim, uma concepção de ensino que procure abranger, através da utilização de uma didática e metodologias adequadas, elementos interessantes de ambas as concepções e de forma crítica, conscientizada, construtiva, ao mesmo tempo em que valorizando as características individuais, respeitando e dando mais ênfase ao processo, ensinando o aluno a pensar e a criar com autonomia.

Duarte¹³⁵ ressalta que “o indivíduo se faz humano apropriando-se da humanidade produzida historicamente” e acrescenta que não é por falar em transmissão do conhecimento que estamos voltando à escola tradicional, como muitos diriam.

É necessário, para analisar historicamente a questão, desvincular uma coisa da outra. Se por um lado a escola tradicional privilegiava a transmissão do conhecimento já produzido socialmente e, por outro lado, a escola nova privilegiava a produção do novo conhecimento, isso não significa que todas as vezes que falarmos em transmissão de conhecimentos estaremos assumindo o modelo pedagógico tradicional, como também

¹³⁵ DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Campinas, Autores Associados, 1996, p. 95.

não significa que para falarmos em criatividade no processo de aprendizagem tenhamos que assumir o modelo escolanovista¹³⁶.

A Pedagogia Progressista mais que corresponde a esse ponto de vista é a Crítico-Social dos Conteúdos ou Histórico-Crítica, por valorizar os conteúdos e conhecimentos específicos a cada disciplina ao mesmo tempo que salienta que estes devem ser ensinados criticamente, isto é, considerando os conhecimentos, referências e vivências trazidas pelo aluno. “Os métodos de ensino não partem de um saber artificial, depositado de fora, nem de um saber espontâneo, mas de uma relação direta com a experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora”¹³⁷.

Nessa pedagogia, o processo é de grande importância, assim como o reconhecimento das características individuais dos alunos e dos diferentes tipos de aprendizagem. Os valores aqui salientados, decorrentes dessa concepção, vão ao encontro da valorização da criatividade, do espírito crítico, da consciência de coletividade, da sensibilidade estética, da autoconfiança. Ao mesmo tempo, essa corrente considera o aluno como um ser ativo e construtor do seu processo de aprendizagem. Concordando com Saviani¹³⁸, a pedagogia histórico-crítica apresenta-se realmente como uma síntese superativa das contribuições dos métodos tradicionais e novos.

Essa concepção de pedagogia aponta, a meu ver, novos caminhos para se pensar o ensino da dança. Susan Stinson¹³⁹ escreve que “mudanças na pedagogia da dança mudarão a arte, talvez de maneira significativa”, e acrescenta: “(...) imagino que deva haver mais diversidade e mais espaço na área para visões individuais. Posso também

¹³⁶ Op. cit., loc.cit.

¹³⁷ CENAFOR. In: FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992, p. 42.

¹³⁸ Op. cit., p. 43.

¹³⁹ STINSON, Susan W. *Uma pedagogia feminina para a dança da criança*. Anais do Sixth Dance and the Child International Conference. Sydney, Austrália, 1994. Coletânea de Artigos da daCi-Brasil. (mimeo). São Paulo, 1995.

imaginar menos virtuosismo técnico, maior variedade de formas e tamanhos de danças”, pressupostos estes que são coerentes com essa concepção de ensino aqui defendida.

Entretanto, quais as razões que estão por trás da predominância de uma Pedagogia Tradicional nos dias atuais? Uma das razões estaria, possivelmente, em aceitar que essa pedagogia, apesar de elitista, discriminatória, alienada e muitas vezes inadequada do ponto de vista didático, provou, de certa forma, atingir resultados, pois continua formando centenas de pessoas. É fácil verificar quão grande é o número de academias de dança existentes em São Paulo e em todo o Brasil, freqüentadas por crianças, adolescentes e adultos em busca do aprendizado de dança que, na grande maioria das vezes, é transmitido sob o sistema pedagógico tradicional. Há, inclusive, uma “mentalidade” que pode ser observada nestas academias, de valorização deste sistema, manifestado num ambiente frequentemente competitivo, individualista, nos quais as alunas e alunos reproduzem, em suas relações, os mesmos valores provenientes da sala de aula. Ou seja, além de estar muito bem “arraigada” no cotidiano das academias, acredito ser realmente mais fácil e cômodo às professoras e professores repetir esse modelo tradicional do que se arriscar em novas propostas. Portanto, outra das razões estaria na formação dos professores.

2. UM PROBLEMA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Ao mesmo tempo que observo uma predominância da Pedagogia Tradicional no cotidiano das escolas de dança na cidade de São Paulo, a falta de formação cultural e informação especializada dos professores também é constante. Geralmente eles repetem os modelos daqueles que foram seus próprios professores, com seqüências e correções reproduzidas e sem a compreensão dos “porquês” de cada exercício, ou então sobre o conteúdo básico de anatomia e fisiologia, sobre alternativas metodológicas ou sobre coreografia.

É evidente que esses professores, que receberam o mesmo tipo de ensino como alunos e seguem reproduzindo-o, não conseguem desenvolver um trabalho criativo na área de coreografia. Talvez esta seja uma das razões pelas quais no Brasil existam tão poucos coreógrafos e companhias de dança que façam um trabalho expressivo, criativo e diferenciado, a despeito de existirem milhares de escolas de dança pelo país afora.

Noverre, no final do século XVIII, já falava sobre a formação do bailarino. Este deveria possuir "(...) uma cultura geral bem vasta, com estudos mais detalhados de poesia, pintura e geometria (...) conhecimentos sólidos de música e anatomia (...) os bailarinos devem conhecer seu corpo para não serem apenas autômatos da dança" ¹⁴⁰.

Sempre me despertou a atenção o fato de os professores de dança, em geral, não terem nenhuma espécie de preparo mais sólido, em sua formação, para exercerem sua função. Com exceção das faculdades de dança, que oferecem o curso de licenciatura, além de demais disciplinas importantes ao professor de dança, praticamente não existem cursos de especialização ou mesmo cursos livres que enfatizem as práticas de ensino. Muitos ensinam inclusive a crianças bastante pequenas (tenho constatado que boa parte das escolas de balé clássico matriculam crianças a partir dos 4 anos), repetindo suas próprias vivências enquanto alunos e sem noção nenhuma de anatomia, fisiologia, didática, práticas de ensino, psicologia e desenvolvimento.

Um outro problema que afeta muitos professores de dança e/ou bailarinos é a falta de interesse pelo mundo, além da sua dança. Muitas vezes o aluno, ou mesmo o bailarino profissional, fecha-se em um mundo restrito e não lê, não estuda, não se informa nem sobre outros estilos e movimentos de dança nem sobre outros assuntos do mundo cotidiano. O bailarino e/ou professor tem de ter vida para poder expressar, deve sentir o mundo do outro, ampliar suas experiências sociais e culturais, assistir a espetáculos,

¹⁴⁰ BOURCIER, Paul. *História da dança no Ocidente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987, p. 173.

conhecer vários estilos de dança. Elementos, inclusive, fundamentais ao se refletir sobre o cidadão do mundo contemporâneo, conforme descrito anteriormente.

Em seu memorial, Marília de Andrade escreve, referindo-se a esse tema:

O dançarino precisa aprender a escutar, a ver, a sentir: o espaço dos outros, o mundo a seu redor. Precisa também compreender a importância de encontrar um ritmo e um espaço para sua vida pessoal e, acima de tudo, a escutar-se a si mesmo, a explorar a riqueza de seu mundo interior¹⁴¹.

O pianista Nelson Freire em uma entrevista¹⁴² conta que, certa vez, Arthur Rubinstein fez uma palestra na escola de música Juilliard, de Nova York, onde se estuda 20 horas por dia. Em determinado momento, ele disse: “Meus jovens colegas, se eu puder dar um conselho a vocês, aqui está: não estudem mais de 3 horas por dia e vivam o resto do tempo, senão vocês não terão o que expressar”.

Os professores são, em geral, pessoas apaixonadas por dança, que estudaram vários anos e encontraram no ensino uma forma de sobrevivência financeira através de sua arte. Não há, em nosso país, muitas perspectivas profissionais para o artista; são raros os bailarinos ou companhias que conseguem sobressair e manter-se economicamente. Portanto, creio que muitas vezes, dar aulas não é opção, mas sim falta de outra opção. E o ensino apresenta-se como uma das únicas perspectivas profissionais concretas ao aluno de dança.

Recentemente foram aprovados os novos Parâmetros Curriculares Nacionais elaborados pelo MEC (Ministério da Educação e Cultura) nos quais a dança apresenta-se como área específica no ensino de arte. Esta lei abre um mercado imenso para o

¹⁴¹ ANDRADE, Antonieta Marília de O. *Memorial*. Campinas, Instituto de Artes, Unicamp, 1997, p. 189.

¹⁴² VEJA. São Paulo, abril, 12 jul. 1995.

professor de dança e para o aluno que se gradua em dança. Daí a importância de pensar a questão da metodologia e da didática na dança, áreas pouco exploradas na realidade brasileira.

A Pedagogia Progressista Crítico-Social, por sua vez, considera o papel do professor fundamental no processo de aprendizagem. Ao mesmo tempo em que afirma a importância de um processo de elaboração do aluno, salienta que o professor – aquele que tem o domínio do saber – é quem organiza, seleciona e orienta esse processo. David Best acrescenta, referindo-se ao ensino das artes:

Se as artes podem ter uma influência social e educacional, então devemos reconhecer que podem ser uma força de encorajamento de atitudes construtivas e destrutivas. Esse aspecto das artes revela uma imensa e inevitável responsabilidade dos professores (...) Em resumo, os valores artísticos e educacionais das artes dependem dos trabalhos artísticos sobre que incidem e do modo como são ensinados. Não há nenhum substituto para um professor sinceramente empenhado e de alta qualidade profissional¹⁴³.

Libâneo, em recente entrevista¹⁴⁴, argumenta que o professor precisa dominar e atualizar-se nos conceitos, noções, procedimentos ligados à matéria e precisa “saber fazer”, ter capacidade operatória, que é saber definir os objetivos de aprendizagem, saber selecionar atividades adequadas às características da classe, saber variar as situações de aprendizagem, saber analisar resultados e determinar causas do fracasso, saber participar de uma reunião, ter manejo de classe, saber usar autoridade, saber escutar, saber diagnosticar dificuldades dos alunos. Em outro momento, este mesmo autor¹⁴⁵ também afirma que, considerando as transformações que vêm ocorrendo na sociedade

¹⁴³ BEST, David. *A racionalidade do sentimento*. Lisboa, Edições Asa, 1996, p. 9.

¹⁴⁴ LIBÂNEO, José Carlos. Entrevista concedida à revista *Pensar a Prática*. (Rev. Fac. Educ. Fis. UFG), vol.I, jan./jun. 1998, pp.1-22.

¹⁴⁵ LIBÂNEO, José Carlos. As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e prática de ensino, Águas de Lindóia (SP), 1988, p. 52.

contemporânea, há uma exigência visível de mudança na identidade profissional e nas formas de trabalho dos professores. Ele acrescenta que o tipo de trabalho convencional do professor está mudando e que os objetivos de formação geral deste profissional hoje incluem a sensibilidade, a criatividade, a solidariedade social, a qualidade de vida, o reconhecimento da diversidade cultural e das diferenças, a preservação do meio ambiente.

Faz-se, portanto, fundamental, neste contexto, o alerta em relação à formação do professor de dança.

Capítulo III

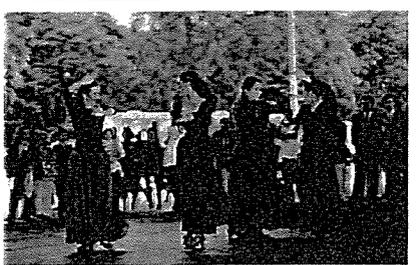
ENSINANDO DANÇA FLAMENCA

“A extraordinária estrutura do corpo, bem como as surpreendentes ações que é capaz de executar, são alguns dos maiores milagres da existência. Cada fase do movimento, cada mínima transferência de peso, cada simples gesto de qualquer parte do corpo revela um aspecto de nossa vida interior. Cada um dos movimentos se origina de uma excitação interna dos nervos, provocada tanto por uma impressão sensorial imediata, quanto por uma complexa cadeia de impressões sensoriais previamente experimentadas e arquivadas na memória”.

Rudolf Laban

...”educar pessoas inteiras, que integrem todas as dimensões: corpo, mente, sentimento, espírito, psiquismo: o pessoal, o grupal e o social; que tentem encontrar as pontes, as relações entre as partes e o todo, entre o sensorial e o racional, entre o concreto e o abstrato”.

J. Manuel Moran



AULA ABERTA PARA 3ª. IDADE NO SESC POMPÉIA (28-10-98)



CENA DE AULA NO SESC IPIRANGA

Há cerca de 11 anos venho estudando e experimentando diferentes propostas didáticas e metodológicas para o ensino da dança flamenco. No início da minha atividade profissional como professora de flamenco, antes de tomar contato com artistas, professores e ambientes flamencos na Espanha e ao mesmo tempo começando a faculdade de pedagogia, eu reproduzia modelos anteriores de professores que utilizavam, na maior parte das vezes, uma metodologia tradicional. Isso se manifestava, em minhas aulas, na execução de exercícios de mãos e braços flamencos, na técnica de sapateado e no ensino de coreografias, algumas elaboradas por mim a partir de pesquisas em vídeos, outras de domínio popular (em geral "sevillhanas", pequenas danças populares codificadas, relativamente simples e dançadas praticamente sempre da mesma maneira).

O crescente interesse pela questão do ensino, associada à minha experiência com o flamenco na Espanha levou-me, paralelamente, ao estudo da obra de Rudolf Laban¹⁴⁶, cujas pesquisas sobre as diversas possibilidades de movimento humano ampliaram minha percepção sobre outras maneiras de se ensinar dança e, também, a participar de cursos, congressos e encontros relacionados à proposta labaniana, à educação, ao ensino de arte e dança

Comecei então a fazer novas experiências, como introduzir música ao vivo (violão) em aula e acrescentar práticas de relaxamento e improvisação com o intuito de ajudar os alunos a se descontraírem antes dos exercícios específicos. Essas experiências foram vivenciadas com um grupo de alunas

¹⁴⁶ Rudolf Laban, pesquisador, dançarino e coreógrafo, nascido em Bratislava (antigo Império Austro-Húngaro), desenvolveu um profundo estudo dos movimentos humanos e da dança.

adolescentes de um curso de dança (em nível de primeiro grau) de uma academia em São Paulo¹⁴⁷.

Posteriormente, comecei a dar aulas no Sese Ipiranga, em São Paulo. Deparei-me, então, com uma realidade completamente diferente daquela que conhecia até aquele momento. Enquanto na academia eu encontrara alunas já acostumadas à prática da dança através do balé clássico (o flamenco era uma disciplina oferecida no último ano do curso), no Sese meus alunos eram provenientes de diferentes classes sociais, idades e profissões, e a maioria sem nenhuma experiência anterior com aulas de dança.

Recomecei, então, a experimentar alternativas didático-metodológicas com esses alunos e alunas prossequindo com vivências de relaxamento e improvisações. Meu primeiro aprendizado, por mais incrível que pareça, foi descobrir que eles sentiam que tinham se matriculado no meu curso para aprender flamenco e não relaxamento, alongamento ou improvisação. Perdi um número considerável de alunos, no começo, devido ao excesso dessas "experiências". Entretanto, mantinha minha convicção de que um número considerável desses alunos precisavam, antes de mais nada, conseguir colocar-se numa postura fisiológica adequada, flexionar anteriormente a articulação do ombro a 180° com o cotovelo esticado, andar ordenadamente, segundo uma pulsação rítmica, enfim, algumas noções básicas de consciência corporal.

Parti, assim, para a criação de práticas alternativas dentro da própria linguagem flamenca e dentro de um olhar para o ensino desta dança inserido em um contexto mais amplo, que é o da dança como

¹⁴⁷A escola chamava-se Akademia Sport/Dance, no bairro de Vila Formosa, em São Paulo. O grupo de alunas era constituído de seis adolescentes de classe média – frequentadoras de escolas particulares – em faixa etária entre 15 a 17 anos e formadas em balé clássico pelo curso de dança a nível de primeiro grau.

expressão artística e instância da formação humana, influenciada por concepções crítico-construtivistas de ensino.

Ao mesmo tempo, passei a entender a dança flamenca não apenas como uma técnica de dança codificada, tal como atualmente é ensinada por vários professores, mas como manifestação cultural, de origem popular, cujo resgate passei a incorporar em minha prática pedagógica.

Partindo dessa perspectiva, apresentarei em seguida meu percurso pessoal como bailarina, pesquisadora e professora desta arte e que culminou numa metodologia própria – como referência prática para uma reflexão mais ampliada acerca de metodologias de ensino da dança.

1. MINHA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

Vários fatores e influências convergiram para minha formação de professora de dança e para as reflexões que, hoje, me levam a formular uma proposta de ensino de dança flamenca:

Em primeiro lugar, sem dúvida, há o fato de ser filha de um pedagogo e uma socióloga. É inegável que em minha educação, na minha formação como pessoa, está presente a visão de homem e mundo dos meus pais.

O professor é uma pessoa e uma parte importante da pessoa é o professor. Urge por isso reencontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se de seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida (...) ¹⁴⁸

O curso de pedagogia, no período de 1988-1992, possibilitou uma compreensão mais apurada do ensino e do ensino da dança, atividade que sempre ocupou muito do meu tempo e interesse, desde criança. No mesmo período, travei contato com outras abordagens corporais além do balé clássico, dança moderna e flamenca, como por exemplo, práticas diversas de relaxamento, alongamento e improvisação, além da eutonia, Feldenkrais e da teoria de Laban.

Entretanto, foi especialmente o contato com a obra de Laban através das professoras Isabel Marques e Cybele Cavalcanti e, já no curso de mestrado, com a professora Marília de Andrade, que me levou a descobrir possibilidades mais ricas de expressão estética, em boa parte relacionadas às análises das ações corporais e à utilização de novas alternativas metodológicas, dentre elas, várias formas de improvisação

¹⁴⁸ NÓVOA, António. "Formação de professores e profissão docente". In : NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992, p. 25.

e criação coreográfica. Encantada com as possibilidades criativas despertadas por esses conhecimentos, comecei a experimentar e criar propostas adaptadas à dança flamenca com os meus alunos.

Minha experiência como bailarina flamenca, o contato com obras referentes ao flamenco e sua história e minhas viagens à Espanha, em 1991, 1995 e 1997, acentuaram a minha percepção de estar ensinando uma dança codificada que possui a improvisação simultânea de *bailaores* e músicos, derivada das suas origens de cultura popular, como um aspecto extremamente importante. Ao mesmo tempo, nos ambientes flamencos, nas festas populares e familiares que frequentei, descritos no primeiro capítulo, tomei contato com uma dança de certa forma mais democrática. Por exemplo: dança-se flamenco com qualquer idade; também há mais liberdade quanto ao tipo físico, ou seja, não há aquele “rigor acadêmico” de só dançar quem sabe muito bem, quem tem um corpo esbelto: Mais ainda: aprendi que o flamenco é uma dança individual, pessoal e que cada um pode – e deve – descobrir suas maiores afinidades e facilidades dentro das opções existentes na dança e também de acordo com a maneira que mais lhe agrada pessoalmente.

Em consequência desta vivência, comecei a questionar se o trabalho que eu vinha desenvolvendo no grupo de dança flamenca¹⁴⁹ que participava não estava de fato muito longe do que seria o flamenco realmente, nas suas origens. As estruturas das aulas eram praticamente as mesmas do balé clássico, o qual eu já decidira abandonar. Tínhamos aulas de aprimoramento técnico e decorávamos coreografias. Sentia-me da mesma maneira de quando dançava o balé clássico: reproduzia movimentos automatizados, que não vinham do meu interior, e ainda por cima “fantasiada” de bailarina flamenca. Questionava-me sobre como seria possível uma dança, ou melhor, uma manifestação artística de raízes tão populares, espontânea, quanto o flamenco, ser restrita à velha

¹⁴⁹ O grupo chamava-se Tarantos, cia. de Arte y Baile Flamenco.

prática de ensino (cópia e repetição), característica do balé clássico, que já nasceu codificado, dentro de um contexto social e cultural quase oposto ao flamenco¹⁵⁰.

Na cidade de São Paulo, em 1994 e 1995, tive a oportunidade de conviver, durante um ano, com uma bailarina espanhola de flamenco, Lola Montejano, que veio para o Brasil dançar em nosso grupo, o Tarantos. Lola não é de origem cigana e nem aprendeu o flamenco no convívio familiar. Começou a dançar como eu, por curiosidade. Havia estudado flamenco e frequentado cursos de vários professores em Madrid e na Andaluzia. Contudo, em todos os trabalhos que fizemos juntas, ela improvisava sempre, ensinando nossos músicos a improvisarem junto com ela. Seus *balles*, aos meus olhos, tinham um outro colorido, uma vivacidade e energia que não conseguia enxergar nas coreografias dançadas por mim ou pelos membros da nossa companhia, por melhor que fosse nossa capacidade técnica (velocidade de pés, domínio dos movimentos essenciais). A habilidade de improvisar juntamente com os músicos – inclusive no palco – brincar e criar a cada momento e a partir das estruturas básicas – da mesma forma que os ciganos flamencos que tive a oportunidade de assistir – parecia enriquecer a capacidade expressiva de suas coreografias. Seria por sua leveza em dançar algo que domina profundamente? Ou seria pela profunda compreensão dos significados (e signos) dessa dança? Começavam a surgir algumas pistas que suscitariam esta pesquisa.

Sei que Lola é espanhola e, por mais que não tenha crescido em um *ambiente* flamenco, teve um maior contato com essa cultura do que nós, brasileiros. Tenho consciência que nosso flamenco é diferente, lembrando novamente a fala do bailarino Adrián Gallia¹⁵¹: um flamenco brasileiro. Entretanto, penso que há relação entre uma coreografia dançada de fora para dentro e o seu oposto; ou seja, a qualidade dos movimentos modifica-se quando estes têm um sentido para quem está dançando e também quando possibilitam a liberdade expressiva (aliás, diferentemente do balé

¹⁵⁰ O balé clássico tem suas origens na corte de Luís XIV, conforme já me referi no capítulo 2.

¹⁵¹ Refiro-me à entrevista já citada neste trabalho, na página 56.

clássico, esta é uma das contribuições que a dança moderna trouxe: a busca da expressividade individual, o reencontro com gestos e atitudes humanos, a ligação com o real, o concreto). Expressões e atitudes, vale ressaltar, frequentemente valorizadas nos bailarinos flamencos.

Com esses questionamentos, comecei a dividir em minhas aulas os conteúdos específicos da dança flamenca com outros, fundamentados principalmente em uma metodologia que propiciava maior consciência corporal e possibilidades de soltar-se, relaxar e criar através de improvisações (não completamente livres, mas sim, a partir da música flamenca e baseadas em movimentos de mãos, braços e postura corporal correspondentes a esta dança). Segundo pensava, se os alunos pudessem improvisar antes do aprendizado e aprimoramento da técnica específica, talvez pudessem chegar a dançar realmente, e não somente reproduzir passos e movimentos decorados, vindos de fora e sem nenhuma relação consigo mesmo.

Em classes¹⁵² nas quais as alunas já tinham domínio corporal através do aprendizado de outras danças codificadas, ou mesmo da técnica específica flamenca (o que também significava possuírem repertório pessoal para improvisar), essas experiências funcionaram bem, deixando as classes mais unidas e estimuladas, embora, freqüentemente, algumas alunas manifestassem o desejo de treinar mais técnica de dança flamenca, (“suar” mais) ou, então, afirmassem que não queriam “pensar” naquele dia¹⁵³.

¹⁵² Essas classes as quais me refiro são referentes à experiência já citada anteriormente realizada na Akademia Sport/Dance em 1995, em São Paulo.

¹⁵³ Considero interessante comentar essas palavras das minha alunas: “suar” e “pensar”. A meu ver, elas ilustram um comportamento já “arraigado” em sala de aula de dança e proveniente da pedagogia tradicional. Nesta pedagogia, conforme já explicitado no capítulo 2, o aluno é um receptor neutro e passivo dos conhecimentos. Quando solicito que pensem, criem, “tomem consciência dos seus gestos e movimentos”, elas questionam solicitando pelo mais fácil, que estão acostumadas: copiar e repetir sucessivamente os movimentos.

Já em classes nas quais a maioria dos alunos era “leiga” em dança, (caso dos alunos e alunas do Sesc Ipiranga¹⁵⁴, em São Paulo), a experiência não foi tão positiva. Além de me questionarem com falas como por exemplo: “*e o flamenco mesmo, quando é que vai começar?*”, havia o problema – que eu não havia previsto –, da maior parte das pessoas que procuravam o curso não possuírem “familiaridade” com o próprio corpo e/ou com aulas de dança. Nessas turmas, conseqüentemente, perdi dois tipos de alunos: aqueles que queriam aprender os códigos do flamenco e aparentemente entediavam-se com tais práticas e aqueles que tinham demasiada vergonha ou “travas” corporais e psicológicas em soltar-se, relaxar, ou fazer trabalhos em duplas. Mas, ganhei alunos que buscavam a aula como espaço para divertir-se, relaxar e aliviar tensões.

Contudo, não era meu objetivo que as aulas fossem de “expressão corporal no flamenco ou através do flamenco”. Minha proposta como professora era, e continua sendo, ensinar dança flamenca. Porém, ensinar a dançar, e não a reproduzir movimentos. E também: não ensinar somente bailarinos ou pessoas que tenham facilidade em movimentar-se. Ensinar dança flamenca a quem tiver interesse, respeitando os objetivos e limites de cada um¹⁵⁵.

Foi necessário, então, procurar novos conhecimentos, novas propostas que pudessem apontar caminhos aos meus objetivos como professora. Primeiramente, necessitava resolver a seguinte questão: como trabalhar os conteúdos e habilidades específicos à dança flamenca sem cair na massificação do aprendizado da técnica baseada na imitação-cópia-repetição-exaustão, sem a discriminação (ou hierarquia) entre os mais habilidosos e os menos, sem uma relação professor-aluno baseada na autoridade e considerando os alunos passivos e iguais, dentre tantas outras características mais

¹⁵⁴ Os meus alunos do Sesc Ipiranga são, em geral, comerciários ou seus filhos – regra básica para se tomar associado – homens e mulheres, mas predominantemente mulheres. A faixa etária estende-se de 12 a 60 anos, e o número de alunos em sala de aula varia entre 20 e 30 pessoas.

¹⁵⁵ Vale salientar que já tive a oportunidade de trabalhar, juntos na mesma sala de aula (Sesc Ipiranga), com faixas etárias que estendem-se de adolescentes à terceira idade e com pessoas que possuem leves sequelas motoras

frequentemente observadas na pedagogia tradicional, as quais, por experiência própria, não conduziam a um aprendizado satisfatório da dança, além de serem extremamente discriminatórias – o que, por si só, iria contra meus objetivos primeiros de professora-educadora.

Ao mesmo tempo, compreendi que a improvisação e a experimentação da criação para aqueles que não nasceram no *ambiente* flamenco somente se tornaria possível a partir do domínio da linguagem corporal, da estrutura e das leis do flamenco, ou seja: dos conteúdos sistematizados. Por exemplo, do conhecimento do próprio corpo e de suas capacidades, do significado do flamenco dentro de seu contexto sócio, econômico, histórico e cultural, da apreciação de shows flamencos, seja em vídeos ou espetáculos, da compreensão sobre o que são, em que contexto se inserem, para quem servem determinados movimentos e exercícios feitos em aula, da aprendizagem da estrutura de cada *baile*, das regras, dos “macetes”, etc.; proporcionando, assim, possibilidades de criação individual e/ou coletivas.

Consequentemente, o caminho que me parecia ser mais promissor começou a ser questionado. Vale ressaltar que minha idéia nunca fora abolir completamente o ensinamento de conteúdos específicos, mas sim, introduzi-los gradativamente e em indivíduos mais relaxados, soltos e, portanto, mais receptivos. Todavia, os alunos que queriam aprender flamenco “mesmo”, não conseguiam esperar. Queriam aprender a sapatear, a movimentar as mãos do jeito flamenco e a tocar castanholas. E rápido! A questão, então, era procurar uma melhor associação entre os conteúdos flamencos – com a utilização de novas metodologias, que não fossem somente aquelas adotadas pela pedagogia tradicional – e outros conteúdos relacionados à consciência corporal e improvisação que, melhor mediados, poderiam proporcionar uma maior receptividade corporal aos conteúdos flamencos.

ocasionadas por encefalopatias (tais como meningite, paralisias cerebrais ou então problemas de parto que tenham causado diminuição da oxigenação no cérebro) ou então por uma provável falta de estímulo na infância.

Foi se formando, assim, a idéia de assegurar a unidade entre o afetivo e o cognitivo, entre razão e sentimento. Se a arte está relacionada com linguagens afetivas e emoções, improvisos, expressividade gestual, linguagens simbólicas, refere-se, também, a conceitos, teorias, conhecimentos organizados sobre essas linguagens que, conquistados pelo aluno com a ajuda do professor, constituem-se em elementos mediadores para que percebamos e conheçamos a realidade; no caso, a dança, seu código gestual, sua técnica, sua história, seus conceitos, seus contextos históricos, sociais, culturais¹⁵⁶. Dança, como arte, portanto, não é meramente técnica, habilidade, prática – transmissão de conteúdos – e tampouco é o oposto, ou seja, o espontaneísmo expressivo, o *laisser-faire*¹⁵⁷. É teoria, é reflexão, é síntese entre o fazer e o pensar. “Pela atividade artística podemos aprender a discriminar elementos variados, conteúdos, linguagens, formas de sistematização, generalizar e conceituar”¹⁵⁸.

Cumprir verificar, portanto, de que maneira tais caminhos foram se construindo na minha prática.

2. ALGUNS ELEMENTOS METODOLÓGICOS DA MINHA PRÁTICA

Considerando, portanto, minha trajetória tal como descrita até o momento, num processo contínuo de ação-reflexão-ação, apresento, a seguir, os principais elementos que atualmente constituem minhas aulas de dança flamenca pretendendo, desta maneira, apontar alguns caminhos para uma metodologia própria.

¹⁵⁶ BARBOSA, Ivone G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. Tese de livre-docência.(mimeo). São Paulo, ECA/USP, 1997, p. 131.

¹⁵⁷ Como se pode verificar, está implícito neste meu argumento, de um lado, a pedagogia tradicional, com ênfase exclusiva na transmissão reprodutivista, autoritária, dos conteúdos e de outro, a escola nova, mais preocupada com o processo que com o produto, em conceber o aluno como ser criativo que só necessita de estímulos para expressar-se, etc. Curiosamente, mas não coincidentemente, acabaram sendo os mesmos caminhos que percorri em minhas buscas como professora: parti de uma metodologia tradicional – a mais comum – e, em contrapartida, quase desloquei-me para o oposto radical, que são as concepções escolanovistas. Atualmente, creio ter encontrado uma síntese, diretamente (e conscientemente) influenciada pela pedagogia progressista crítico-social.

¹⁵⁸ Op. cit., loc.cit..

1º) A corrente teórica que melhor fundamenta meus princípios didáticos e metodológicos é a pedagogia crítico-social¹⁵⁹, conforme já escrevi no capítulo anterior. De acordo com essa proposta, o processo de ensino e aprendizagem consiste, basicamente, no encontro formativo entre os alunos e os objetos do conhecimento e também pela mediação entre conteúdos, métodos e procedimentos, de modo que, tendo como base as referências que o aluno traz, sejam internalizados conhecimentos, habilidades e valores. Ao propor um resgate dos conteúdos através de métodos que valorizam a formação de indivíduos conscientes, críticos e transformadores, esta pedagogia, em fase de construção, enfatiza a importância da didática e do papel do professor no processo de aprendizagem, sempre relacionando o ensinar e o aprender.

2º) O pressuposto de que o aprendizado de conteúdos específicos (movimentos, habilidades, procedimentos, valores, atitudes, conceitos, etc.) é fundamental para a aprendizagem de danças codificadas, como a flamenca. No caso dos movimentos e habilidades, esse processo requer, necessariamente, a imitação¹⁶⁰.

3º) A utilização da Metodologia Triangular¹⁶¹, em coerência com a tendência crítico-social, se apresenta como uma alternativa ao ensino e aprendizagem das artes ao valorizar o resgate dos conteúdos da linguagem e ampliando o seu ensino a partir da valorização de três diretrizes que, juntas, permitem encontrar o conhecimento em arte: a criação, a apreciação e contextualização histórico-cultural da obra apreciada. Ao considerar a idéia central de que, sendo a dança flamenca uma manifestação da cultura popular andaluza e, como tal, dependente da criatividade e capacidade expressiva dos dançarinos, acredito que o ensino da história e do contexto em que se manifesta o flamenco no seu ambiente, ao mesmo tempo em que mostra de vídeos, estímulo a assistir espetáculos,

¹⁵⁹ Consultar no capítulo 2 as principais características desta proposta.

¹⁶⁰ Imitação esta, vale ressaltar, não nos moldes da pedagogia tradicional, mas redirecionada segundo concepções progressistas, conforme explicarei mais à frente.

¹⁶¹ A metodologia triangular já foi explicada no capítulo 2, p. 95 e será também abordada nas páginas seguintes.

somadas a atividades de experimentação à criação individuais e/ou coletivas, contribuem, efetivamente, a um processo de ensino e aprendizagem mais amplo.

4º) As práticas corporais de alongamento, relaxamento e propostas de movimento relacionadas aos fatores descritos por Laban, bem como a improvisação (orientada ou livre) podem ser recursos para fazer com que os alunos sintam-se mais aptos a sentirem e a expressarem os movimentos típicos desta dança.

Em relação ao pressuposto de que, para introduzir os alunos ao universo da dança flamenca, é necessária uma internalização dos conteúdos específicos e de maneira sistemática, (ou seja, levar o aluno a adquirir habilidades, coordenação motora específicas) – e, para isso, o treino, a repetição, a cópia de modelos (imitação) são fundamentais – faz-se igualmente necessária a busca de opções metodológicas que sejam condizentes com ideais progressistas em educação.

A pedagogia escolanovista, tal como se pode verificar no capítulo 2, sugeria, em oposição direta à pedagogia tradicional, o método da livre-expressão que, em alguns casos, revelou-se tão rígido quanto os métodos tradicionais. Para os defensores desta proposta, a imitação na aprendizagem – principalmente de arte – era considerada uma afronta à liberdade e ao desenvolvimento criativo, principalmente nas crianças. Entretanto, essa tendência foi paulatinamente superada em prol do reconhecimento de que as artes não são meramente atividades práticas, mas possuem conteúdos específicos e, também, que “a cópia e a interferência do professor são meios naturais e necessários para que a criança, a partir dos oito anos de idade, desenvolva a linguagem plástica”¹⁶².

(...)Esse tipo de colocação contradiz a antiga idéia que surgiu com o expressionismo de que arte não é ensinada mas expressada. Admitir que a arte pode ser ensinada, no

¹⁶² PEREGRINO, Yara Rosas (coord.). *Da camiseta ao museu*. João Pessoa, Editora Universitária, 1995, p. 43.

sentido de dar os meios e transmitir conhecimentos já sistematizados, significa compreender que a arte tem conteúdos, questões e códigos que se referem somente a ela. (...) No entanto, a consciência da necessidade de mudanças permitiu, por um lado, o avanço em direção a novos estudos e propostas, e por outro, a retomada, inclusive, de algumas práticas do ensino tradicional que se mostraram pertinentes¹⁶³.

Ao mencionar a retomada de algumas práticas do ensino tradicional, a autora refere-se, basicamente, à transmissão de conteúdos e, conseqüentemente, à imitação como recurso à aprendizagem. Citados pela mesma autora, Marjorie e Brent Wilson – desde 1976 desenvolvendo pesquisas sobre epistemologia do desenho – escrevem, sobre o aprendizado do desenho:

Viola apenas notou e ficou espantado com o que sempre foi assim – todos nós, inclusive as crianças, desenhamos através da imitação e influência (...) de fato, o processo de perda de ingenuidade em arte envolve a aquisição de convenções artísticas – processo imitativo este, que por muito tempo permaneceu escondido (...) ¹⁶⁴.

É sabido que um dos elementos mais comuns e também mais importantes na metodologia da dança é a imitação. No ensino das danças codificadas, há sempre um conteúdo ou uma técnica específicos e a imitação-repetição revela-se freqüentemente como um recurso extremamente importante para o aprendizado desse conteúdo ou técnica.

Vigotsky, psicólogo russo que tem sido uma forte referência para a pedagogia progressista escreveu, segundo Duarte¹⁶⁵, que o único bom ensino é aquele que transmite ao aluno aquilo que ele “não pode descobrir por si só e, dentro desse contexto, defendeu o

¹⁶³ Op.cit., p. 44.

¹⁶⁴ Op.cit., p.43.

¹⁶⁵ DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Campinas, Autores Associados, 1996, p. 94.

caráter essencialmente humanizador da *imitação*, palavra por certo banida de muitos manuais escolanovistas de pedagogia”. E acrescenta, nas palavras de Vigotsky:

Na velha psicologia e na consciência cotidiana arraigou-se a idéia de que a imitação constitui-se uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, uma solução que a criança não consegue de modo independente somente pode ser considerada como não-demonstrativa, não-sintomática do desenvolvimento do intelecto da criança. Considera-se que se pode imitar tudo o que se queira. O que hoje sou capaz de realizar imitando não diz nada em favor de minha inteligência e, por conseguinte, não pode caracterizar em absoluto o desenvolvimento da mesma. Porém esse ponto de vista é errôneo. Na psicologia atual, pode considerar-se estabelecido que a criança somente pode imitar o que se encontra na zona de suas possibilidades intelectuais próprias. (...) Para imitar é preciso ter alguma possibilidade de passar do que sei ao que não sei. (...) A imitação, se a interpretarmos no sentido amplo, é a forma principal na qual se leva a cabo a influência da instrução sobre o desenvolvimento.¹⁶⁶

Compreender a relevância da imitação e, conseqüentemente, da repetição, no processo ensino-aprendizagem, estendendo-a para, além da criança, ao adolescente, adulto e terceira idade, foi de fundamental importância para mim. Não se trata, certamente, da imitação pela imitação, porque, nesse caso ter-se-ia apenas um comportamento reiterativo, repetitivo, o contrário da criação. Mas da imitação como base para a conscientização e internalização de gestos, movimentos, conceitos. É através da imitação de movimentos demonstrados e explicados pelo professor que os alunos podem progressivamente internalizar a movimentação que os levará à dança flamenca. Inclusive, através de minha experiência como professora, posso afirmar que é facilmente observável a existência de indivíduos que conseguem imitar movimentos com mais facilidade que outros.

¹⁶⁶ Op.cit., loc. cit.



Aula aberta no vão livre do Masp



A partir desta constatação, é possível fazer um novo paralelo entre as pedagogias tradicional e progressista. Uma vez que se considere a imitação como recurso importante, a questão é como tratar esse recurso metodologicamente: auxiliando os alunos a internalizarem o conteúdo a ser imitado de forma gradativa, relacionando-o com conteúdos anteriores, com sua experiência passada, mediando as diferentes capacidades, tempos e ritmos pessoais e considerando este aluno um receptor ativo e transformador do processo de aprendizagem. Estes são, a meu ver, ingredientes de uma didática progressista. A seguir, um exemplo de como desenvolvo práticas relacionadas a imitação em minhas aulas:

Após preparar o corpo para a dança através de alongamentos e determinadas dinâmicas corporais, as quais vou elaborando, enriquecendo, conforme a receptividade da classe (algumas dessas atividades serão descritas posteriormente), inicio com exercícios específicos ao flamenco, ou seja, sapateado, mãos, braços e associações diversas entre estes três elementos. Para que o aluno consiga executá-los tal como a estética da dança flamenca se manifesta, eu demonstro a maneira de se fazer – principalmente quando os conteúdos são novos – e não somente o exercício, mas também como ele se insere numa determinada dança, demonstro os principais equívocos que as pessoas costumam fazer quando estão aprendendo, explico se possuem algum significado histórico-geográfico ou possibilidade de contextualização em alguma situação específica, esclareço a relação rítmica do movimento com a música, pergunto se o movimento não sugere determinada imagem e analiso-o conjuntamente com os alunos. Em seguida, sugiro que tentem, lentamente, copiar minha movimentação. Quando o movimento já está sendo feito pela maioria da classe e não é mais necessário que eu sirva de modelo, deixo que o executem sozinhos e dirijo-me individualmente a cada aluno, olhando-o, sugerindo alternativas facilitadoras, escutando suas dúvidas. A repetição do movimento não deve ser, segundo meu ponto de vista, até a exaustão e completa memorização, mas sim até o momento em que o professor sentir que houve uma relativa compreensão por parte dos alunos em geral. Acredito que em “doses homeopáticas”, ou seja, fazendo a mesma movimentação

um pouco a cada aula, a fixação será mais consciente, menos maçante e sem auto-críticas do tipo “se não conseguir agora não sou capaz”.

O outro ponto em que me baseio, a “metodologia triangular”, já citada anteriormente, vêm ampliar meus recursos didáticos-metodológicos, dentro de uma concepção crítico-social.

As experiências de aplicação da proposta triangular mais divulgadas, inclusive pelo Projeto Arte na Escola, partem da apresentação da obra de arte, que é contextualizada historicamente e apreciada, sendo o trabalho criativo proposto a partir desta obra, como uma “releitura”. Desta forma, as obras artísticas – que tinham sido expulsas da sala de aula pelas práticas espontaneístas em nome da pureza criativa – estão de volta, em sua materialidade, e são centrais para o trabalho. Entretanto, não são mais tidas como modelos a serem reproduzidos, como no ensino técnico-profissionalizante das Escolas de Belas Artes, mas são, antes, colocadas como objeto de uma reapropriação criativa: a obra observada é suporte interpretativo e não modelo para os alunos copiarem.¹⁶⁷

Vale ressaltar, concordando com Penna¹⁶⁸, que há o risco de uma aplicação mecânica da proposta, sem uma maior compreensão dos seus pressupostos, o que pode significar, por exemplo, na atividade de apreciação como simplesmente uma “cópia mal feita” (ou imitação nos moldes da pedagogia tradicional), ao invés de recurso para o aprimoramento de uma prática artística ou à compreensão da linguagem visual. Na realidade, no ensino de danças codificadas, esta é a prática mais comum. Esse perigo reforça a necessidade de professores mais conscientes e melhor preparados, ao mesmo tempo que conhecedores da didática e prática de ensino, disciplinas amplamente valorizadas pela pedagogia crítico-social.

¹⁶⁷ PENNA, Maura. *Ensino de Arte: um momento de transição*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia (SP), 1998, p. 94 - 95.

¹⁶⁸ Op.cit., p. 95.

Penna¹⁶⁹ também afirma que tais diretrizes podem ser aplicadas em todas as áreas artísticas apesar de pouco ter sido feito neste sentido, que se tenha conhecimento. No ensino de danças étnicas, especificamente, a abordagem sugerida pela metodologia triangular tal como descrita acima é absolutamente viável. São fundamentais para o conhecimento da dança que se está aprendendo, as atividades que abrangem a contextualização histórica e apreciação (assistindo à espetáculos, vídeos, aprendendo a identificar, escutar e compreender ritmicamente as músicas e coreografias) como referência, como ideal, para que o aluno possa conhecer vários artistas, diferentes interpretações dos mesmo *bailes*, para que possa identificar estilos, ritmos, estruturas coreográficas não com o intuito de copiar, mas de conduzir ao conhecimento, ao maior entendimento, e até à inspiração.

Para uma melhor ilustração da aplicação desta metodologia em minhas aulas, descrevo um exemplo:

Se desejo coreografar uma "Alegrias" ¹⁷⁰, meu primeiro passo, normalmente, é explicar o que vem a ser uma "Alegrias": suas origens históricas e geográficas, suas principais características musicais (mostro fitas, CDs, o guitarrista toca um pouco), as maneiras que se estruturam bailes por alegrias, que tipo de movimentos a caracterizam (mostro alguns), o que distingue uma alegrias tradicional de uma moderna e como será a que pretendo coreografar para a classe. Em seguida, ensino alguns passos e movimentos básicos para que percebam melhor a música. Na aula seguinte, mostro vídeos, explico, contextualizo cada obra que vou mostrando, suscito debates, discussões em torno dos estilos dos bailaores, das músicas, das divisões rítmicas. Em seguida, retomo as movimentações já ensinadas, sugiro que se lembrem dos vários estilos que vimos e tentem reproduzir os movimentos com mais consciência, mais sentido.

¹⁶⁹ Op.cit., loc.cit.

¹⁷⁰ Conforme descrevi no capítulo 1, a "Alegrias" é um ritmo dentre os mais tradicionais do flamenco e estruturado a partir de um compasso de doze tempos.

Aqui recorro, mais uma vez, à contribuição dos estudos de Vigotsky (que, apesar de referirem-se mais especificamente à criança, valem da mesma maneira para adolescentes, adultos e terceira idade), segundo os quais a aprendizagem é socialmente mediada, implicando parceria com o adulto e com os colegas, de modo que o comportamento é inicialmente regulado muito pelas atitudes e pela fala dos outros e, depois disso, é que a criança vai aprendendo a regular o próprio comportamento; ou seja, ações externas indicadas pelos adultos e pela convivência com os outros vão sendo interiorizadas¹⁷¹.

Em relação à atividade de criação, gostaria de salientar que não tenho por objetivo ensinar criação coreográfica, mas sim, a utilização de práticas que objetivam diretamente o desenvolvimento da expressividade e da auto-confiança em uma maneira própria de dançar, tal como ocorre nas famílias ciganas flamencas. Por esse motivo esta atividade é relacionada, a meu ver, às propostas de consciência corporal e improvisação a partir do ensino e aprendizagem dos principais elementos que constituem a dança flamenca.

Acredito que um processo de ensino realizado com base nestes conhecimentos possui maiores chances de proporcionar a formação de pessoas – e bailarinos – mais conscientes, críticos, transformadores e, portanto, com mais capacidade expressiva. Tenho constatado concretamente: se o aluno sabe os objetivos do professor, compreende a razão de estar fazendo determinado exercício, sabe de sua importância e significado dentro do contexto da aula e da dança flamenca, reconhece historicamente, geograficamente e culturalmente esta dança, ele conseqüentemente aprende melhor e dança melhor.

Conforme já me referi anteriormente, considero existirem, na Espanha, duas formas de aprendizado do flamenco. Nas escolas, academias e no ambiente flamenco, ou

¹⁷¹ BARBOSA, Ivone G. *Pré-escola e formação de conceitos: uma versão sócio-histórico-dialética*. (mimeo). São Paulo, 1997, p. 96.

seja, nas famílias, nas comunidades nas quais o flamenco é a principal manifestação expressiva, presente em festas de casamento, batizados, aniversários, além de várias festas religiosas. Já expliquei também que, nestes ambientes, todos dançam – com muito ritmo e consciência de passos, movimentos, estruturas –, indiscriminadamente, improvisando e sem terem, em sua maioria, frequentado aulas de dança. E são danças carregadas de expressividade. Em minha experiência como bailarina e professora de flamenco, já pude observar que a maioria dos alunos e bailarinos desta arte no Brasil somente reproduzem as coreografias ensinadas. Dançam uma sucessão de movimentos, sapateados, muitas vezes com um domínio absoluto da técnica, porém vazios, sem significado, de “fora para dentro”. Na Andaluzia, por outro lado, nas academias ou nestas comunidades que me refiro, os movimentos então sempre revestidos de uma carga expressiva, dramática, que se nota inclusive nas crianças. Sem dúvida que há o componente cultural, cuja manifestação – mesmo ressaltando que o flamenco não está em toda a casa andaluza¹⁷² – dá-se através dos meios de comunicação, nas salas de aula e espetáculos. Uma criança andaluza, por exemplo, mesmo que não receba de sua família a cultura do flamenco, vive, é socializado nessa cultura informalmente, na rua, através de amigos, músicas tocadas no rádio, nas festas populares já citadas. Já o brasileiro que quer dançar flamenco não têm essa vivência. Precisa, então, “conhecê-la” cognitivamente. Haveria uma maneira de transmitir aos meus alunos um pouco dessa vivência, desse sentido, dessa expressividade verdadeira, que vem “de dentro”?

Rodrigues¹⁷³, referindo-se à ginga presente no frevo pernambucano e na capoeira, escreve: “Muito mais do que um repertório coreográfico, a ginga é a possibilidade de construir relações criativas de um corpo com o outro através de uma percepção aguda e

¹⁷² Tive oportunidade de conhecer várias pessoas fora do circuito flamenco em Madrid e na Andaluzia (Sevilha, Granada) que se surpreendiam em saber que eu estava ali para dançar flamenco. Achavam exótico, bizarro, alguém vir de um país tão distante (o Brasil) estudar algo tão específico e regional (utilizando as palavras de uma amiga) quanto o flamenco. Algumas amigas espanholas, inclusive, tiveram seu primeiro contato com aulas de flamenco comigo e com outros amigos brasileiros que estudam e trabalham com esta arte e vivem na Espanha.

¹⁷³ RODRIGUES, Graziela. *Bailarino-pesquisador-intérprete. Processo de formação*. Rio de Janeiro, Funarte, 1997, p. 80.

refinada. Para aprender a ginga não basta praticá-la, é preciso vivenciá-la”. Seria possível, então, fazer com que os alunos vivenciem a “ginga” da dança flamenca, mesmo em em contexto sócio-cultural tão deslocado?

Procurando alcançar esse objetivo, desenvolvo algumas tentativas metodológicas. Partindo da proposta de Berge¹⁷⁴, de que cada aula deve ser precedida de um relaxamento, pois faz-se necessário “distender-se, aprender a voltar para si mesmos (...) a fim de que as crispações habituais possam ser percebidas e superadas”, realizo, em minhas aulas, práticas de alongamento e relaxamento associadas a noções de consciência corporal, propostas relacionadas aos fatores do movimento (espaço, tempo, força/peso, fluência) labanianos e improvisações orientadas, em diferentes contextos¹⁷⁵.

O tempo dedicado a esta prática não pode ser extenso e deve ter relação direta com os conteúdos específicos da dança flamenca – como constatei em experiências anteriores (descritas no primeiro item deste capítulo) –, lembrando sempre que o objetivo é ensinar dança flamenca. Com tais práticas, pretendo conseguir que os alunos, conhecendo melhor seu corpo, tornando-o mais alongado e relaxado, mais distensionado, aprendendo a sentir e relacionar-se também com os corpos dos colegas – através de dinâmicas em duplas ou grupos – tornem-se mais receptivos tanto fisicamente quanto psicologicamente aos conteúdos que requerem agilidade motora, imitação, memorização e às improvisações (sempre difíceis, por mais que dominem os conteúdos, devido à uma inibição natural). Por exemplo:

¹⁷⁴ BERGE, Yvonne. *Viver o seu corpo: por uma pedagogia do movimento*. São Paulo, Martins Fontes, 1988, pp. 13-14.

¹⁷⁵Na Espanha, em 1998, tive acesso a um livro que relata uma pesquisa realizada em Granada em pré-escola e ciclo básico na qual professores de educação física e educação musical, juntos, ensinam música e danças flamencas como parte do currículo escolar. Em tais experiências, as aulas sempre se iniciam com exercícios de relaxamento, alongamento e motricidade. (HARO, Eduardo Fernández e outros. *Iniciación al flamenco - Proyecto de educación psicomotriz globalizada*. Junta de Andalucía, Consejería de educación y ciencia, 1988).

Elaborei, juntamente com uma fisioterapeuta¹⁷⁶, um conjunto de exercícios de alongamento específicos para a dança flamenca. Sempre estou explicando a finalidade de cada alongamento e abrindo espaço para que os alunos falem sobre dificuldades na execução, melhorias corporais. Enfatizo a questão da postura corporal pedindo para que sintam, observem, no seu corpo e no outro, dançando, andando e deitados, sentados, este aspecto. Quando partimos para os movimentos específicos à dança procuro, também, referir-me aos exercícios anteriores buscando associações.

Em relação às práticas improvisação, considero que devam ser bem estruturadas e com objetivos claros. Em geral, tenho por objetivo provocar a desinibição, a auto-confiança e a criatividade. Mas, ao mesmo tempo, tenho consciência de que este também é um método de avaliação pois, assim, tenho mais possibilidade de verificar se os alunos possuem consciência rítmica, se estão dominando os conteúdos propostos e se tais conteúdos estão fazendo sentido. Tenho, atualmente, experimentado algumas alternativas, tais como:

- *Jogo de se deixar guiar pelo colega, ou andar, procurando seguir uma marcação rítmica flamenca;*
- *Algumas práticas de percepção do peso/força, espaço, tempo e fluência a partir de alguns ritmos flamencos;*
- *Após a classe já possuir um pouco de repertório de movimentos que correspondam diretamente ao flamenco, solicito-lhes que improvisem ao som de uma música também improvisada, criada naquele momento, pelo músico que me acompanha – às vezes em grupo, com todos juntos, às vezes com cada aluno guiando a classe por alguns momentos – “siga o mestre” – ou individualmente;*

¹⁷⁶ Dra. Marisa Linares, que trabalha particularmente com bailarinos e atletas.

- *O espelho também é um recurso que tenho repensado, assim como a posição dos alunos em classe. A variação dessas situações pode proporcionar novas formas de assimilação do aprendizado. Para o flamenco, particularmente, no qual é muito importante a questão de interiorização – “desde dentro e para dentro”, como foi explicado no capítulo anterior – considero fundamental a possibilidade de alternar as condições físicas de sala de aula de forma a possibilitar que os alunos utilizem o espelho em algumas situações e, em outras, procurem trabalhar voltando-se para dentro de si mesmos, de maneira que, principalmente nas improvisações, “não mudem a forma de sua dança quando olham a própria imagem (...) enfatizando a ação do ponto de vista interior de cada um”¹⁷⁷.*
- *Nas classes mais adiantadas (ou seja, naquelas em que os alunos já possuem maior domínio corporal e da movimentação específica flamenca) é interessante, também, desenvolver a proposta da professora Maruja Palacios já citada no capítulo I, na qual os alunos aprendem a dançar individualmente uma coreografia criada por mim, por exemplo e, de tempos em tempos, estes alunos vão recriando a partir desta coreografia até o momento que ela seja quase que completamente improvisada com movimentos criados pelo aluno. (esta proposta relaciona-se diretamente à justificativa da utilização da imitação descrita por Vigostsky, citada anteriormente).*
- *Realização de festas flamencas: procuro organizar, periodicamente, festas, nas quais convido músicos para tocarem para os alunos poderem dançar, descontraidamente, ritmos (e não necessariamente coreografias) desenvolvidos em sala de aula. É uma tentativa de fazê-los sentir um pouco do que vem a ser um ambiente flamenco e experimentar, improvisar, vivenciar a dança fora do contexto de sala de aula.*

¹⁷⁷ Citação do coreógrafo de dança butô Ushio Amagatsu em entrevista à Folha de S. Paulo, Ilustrada, pp. 5-8, 16, out., 1997.

Com tais propostas, considero, atualmente, estar conseguindo realizar um ensino diferenciado, mais amplo, criativo, que pretende ir além do ensino e aprendizagem de movimentos – independentemente de quais sejam os objetivos dos alunos ao procurar o curso. É importante lembrar, coerentemente com essa idéia, que a pedagogia crítico-social, principal referência da minha prática de ensino, é sócio-construtivista, ou seja, considera o aluno como sujeito do seu conhecimento. Dessa maneira, é fundamental considerar que o processo de ensino e aprendizagem, seja em academias ou em outras instituições, implica em lidar com pessoas cujos objetivos em procurar aprender uma dança como o flamenco são diferenciados. Tal consciência – quem são seus alunos – deve ser fundamental a todo professor. Em outras palavras, saber o que o aluno traz para a situação de aprendizagem: conhecimentos, esperanças, pressupostos, expectativas, vivências, linguagens, preconceitos.

No caso do ensino de dança flamenca no Sesc Ipiranga¹⁷⁸, por exemplo, as pessoas que procuram o curso, em sua maioria, são movidas pela curiosidade e pela imagem do exótico, ou buscam um hobby, uma atividade física que não seja ginástica (que consideram “chato, repetitivo”), mas que movimente o corpo, seja prazerosa, agradável, bonita, sensual e dê para dançar em festas para amigos, maridos, etc. Destes alunos¹⁷⁹, somente uma pequena minoria fala em desejar seguir a dança flamenca como profissão, seja como bailarino ou professor. Portanto, a exigência para com os alunos não pode – nem deve – ser técnico-profissionalizante, como apregoam vários professores de dança, cuja prática de ensino tradicionalista leva a isso.

Em relação ao ensino propriamente, vale ressaltar ainda que, se esta pedagogia valoriza os conteúdos, o papel do professor, conseqüentemente, faz-se fundamental¹⁸⁰.

¹⁷⁸ Já citado na página 110.

¹⁷⁹ Estas informações foram obtidas através de um questionário que distribuí aos alunos ao longo deste processo. O modelo está no anexo 3.

¹⁸⁰ Conforme já escrevi no item formação de professores, na página 98.

Um professor que domine inteiramente a disciplina, preocupado em explicar, buscar metodologias diferenciadas, fazer relações com o conhecimento que o aluno já tem, ao invés de somente mostrar um movimento e fazê-los tentarem repetir, como é usual em aulas de dança.

Corerente com os princípios didático-metodológicos da pedagogia progressista crítico-social, que concebe o processo de ensino e aprendizagem como um processo mais amplo, entendo ser imprescindível, também, a preocupação em transformar o ambiente de sala de aula em um espaço agradável, sem impor um clima repressor, de exigências, respeitando cada aluno individualmente, estando atenta a meu papel como “transmissora-assimiladora”¹⁸¹ de conhecimentos, valores e atitudes.

Ainda, considero importante lembrar-se sempre que cada ser humano é único, singular. Além da história de vida, visão de mundo, referências e conseqüentemente das representações próprias que cada indivíduo traz para a sala de aula – interferindo diretamente, como já citei anteriormente, no processo de ensino e aprendizagem – possui expressões, gestos, movimentos corporais que lhe são próprios. Segundo acredito, o professor não deve, portanto, “pasteurizar” essa riqueza mas, ao contrário, utilizar-se dela para enriquecer mais ainda tanto o processo didático quanto expressivo, estético, nas criações artísticas. Em minhas aulas, faço questão de enfatizar que os alunos devem aproveitar-se dessa extensa possibilidade estética, expressiva e de movimentos, habilidades, que a dança flamenca oferece, e descobrir aonde eles se identificam mais para então se sentirem mais confortáveis, seguros, de dançar e de criar.

O flamenco, atualmente, manifesta-se como uma arte “pura e ao mesmo tempo universal” – nas palavras de Adrián Gallia, bailarino e professor de dança flamenca já

¹⁸¹ Uso essa terminologia para salientar uma vez mais que, de acordo com essa proposta, o processo de ensino é um processo de “ensino e aprendizagem” (transmissão e assimilação), ou seja, o professor deve conhecer o que o aluno traz para sala de aula e, baseado nesse conhecimento, ele internaliza e incorpora novos conhecimentos. Desta maneira, o processo depende muito das referências que o aluno têm.

citado anteriormente. Tal constatação confirma a amplitude expressiva que esta arte nos permite e em nosso contexto brasileiro, ao mesmo tempo em que transporta-nos novamente ao momento atual, de globalização da sociedade. Conforme relatado numa coleção de vídeos didáticos sobre ritmos flamencos¹⁸², essa é a concepção de Adrián sobre o ensino da dança flamenca:

Adrián está totalmente convencido de que todo o mundo pode *bailar* flamenco. Mas, para isso, afirma não ser suficiente olhar e comparar-se ao professor, fixar-se nos seus movimentos e tentar repeti-los (...) Não caímos na armadilha de imitar e conseqüentemente limitar os passos. Devemos, sim, aprender e enriquecer o flamenco tal como, há mais de quinhentos anos, fizeram os ciganos, judeus, mouros e castelhanos. Deixemos aflorar nossa maneira de ser e sintamos a arte flamenca como algo nosso, universal. Se somos capazes de entender isso, tocar, cantar ou bailar flamenco será, para qualquer cidadão do mundo, algo simples e natural. Para poder desenvolver a criação no *baile*, precisamos, além do sentimento, de uma ferramenta que todos possuímos: o corpo. Eduquemos este corpo nas técnicas deste *baile*. E uma vez treinado, moldado e exercitado, deixemos que o sentimento faça o resto. E, então, *la creación está a punto*.

Portanto, e somadas todas essas idéias, concepções e constatações, pensar o ensino de dança flamenca significa, para mim, procurar contribuir para a formação de indivíduos mais criativos, conscientes e críticos, sem dúvida, mas também mais solidários, participativos, de bem com seu corpo, com os limites, possibilidades e diferenças seus e dos outros, mais auto-confiantes e, porque não, felizes. “A arte nos ajuda a conhecer o que não podemos articular”, escreve Elliot Eisner¹⁸³ :

¹⁸² Vídeo: *Paso a paso. Los palos del flamenco. Aprenda la cultura del arte flamenco*. Dream Time Entertainment S.A., Barcelona, 1997.

¹⁸³ EISNER, Elliot. *Estrutura e mágica no ensino da arte*. In: BARBOSA, Ana Mae. *Arte-educação. Leitura no subsolo*. Cortez, São Paulo, 1997, pp. 90- 91.

Nenhuma análise da arte ou justificativa de seu papel seria adequada se negligenciásse os prazeres da arte em si. A arte tem a capacidade mágica de mandar-nos à lua. Como um foguete, pode fazer nossos corações baterem mais rápido, pode fazer-nos corar, pode criar um sentimento, um ímpeto, que é a sua própria recompensa(...)

3. UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DE DANÇA FLAMENCA

Visando refletir mais diretamente sobre minha prática, organizei, entre maio e julho de 1997, um curso piloto no Sesc Ipiranga de iniciação à dança flamenca. A divulgação do curso foi feita pelo próprio Sesc, salientando que seria um curso introdutório à dança flamenca. Para melhor organização, estarei chamando-o de curso 1.

Com duração de oito aulas, distribuídas em uma hora por semana – quartas-feiras à noite –, ele foi realizado numa sala bastante ampla, com capacidade para, em média, trinta e cinco pessoas terem aula confortavelmente, com piso de madeira (fundamental para o flamenco) e espelho ocupando uma parede inteira. Compareceram à primeira aula 13 pessoas, dentre as dezessete matriculadas. Com exceção de uma, que já havia feito algumas aulas com outro professor, e de outras duas¹⁸⁴, que já haviam sido minhas alunas em outros momentos, as demais nunca haviam experimentado a dança flamenca. Na terceira aula, este número aumentou para 22 alunas (somente mulheres) e fechamos a turma. Elaborei planos de ensino e de aula baseados em minhas experiências anteriores, em princípios sócio-construtivistas e distribuí questionários para colher dados sobre meus alunos. Foram filmadas e analisadas¹⁸⁵ três destas aulas que contribuíram para minhas reflexões teórico-práticas. Através dos questionários distribuídos¹⁸⁶, obtive resposta de 15 delas e extraí as seguintes informações:

¹⁸⁴ Estas três alunas, que já haviam feito algumas aulas de dança flamenca anteriormente, possuíam um conhecimento bastante reduzido desta arte – adaptando-se, portanto, tranqüilamente em um curso básico.

¹⁸⁵ A edição de imagens referentes a estes cursos constitui-se em complemento ilustrativo a esta dissertação.

¹⁸⁶ Conforme já me referi anteriormente, o modelo dos questionários está no anexo 3.

- Faixa etária e sexo: A maioria possuía de 19 a 36 anos, todas mulheres.
- Profissões: Comerciantes¹⁸⁷ e professoras de educação física, em sua maioria.
- Experiência anterior com dança: A maioria possuía uma experiência de poucos meses em outros cursos no próprio Sesc, como dança de salão ou jazz, mas não flamenco.
- Porquê procuraram o curso: Em síntese, as respostas giraram em torno da curiosidade, de achar a dança, a música e a postura bonitas, pela “sensualidade” que esta dança possui, por ser uma dança diferente, para fazer uma atividade física agradável.

Com base nessas informações – em paralelo com a percepção que fui formando da classe, somadas às conversas informais antes ou depois das aulas – procurei dirigir minha atenção à postura corporal e à coordenação motora para a dança flamenca, uma vez que, apesar de algumas já terem feito algum tipo de dança ou mesmo de serem professoras de educação física, a grande maioria da classe tinha muita dificuldade motora em ações que considero básicas, tais como fazer movimentos sincronizados de braços e pernas, movimentar as mãos ora para dentro, ora para fora e andar seguindo uma contagem rítmica. Em relação à busca da “sensualidade” citada por várias alunas, procurei falar – relacionando à práticas de relaxamento e consciência corporal – sobre a importância de um maior auto-conhecimento em relação ao próprio corpo, procurar senti-lo, “ouvi-lo”, respeitá-lo e sobre a sensualidade ser uma consequência desta atitude e não necessariamente trazida de fora, por um estilo específico de dança.

Os objetivos gerais e específicos do curso, mencionados no plano de ensino e distribuídos às alunas, salientaram minha proposta de ir além da transmissão dos conteúdos específicos à dança flamenca e em direção a uma pedagogia progressista, como se pode verificar:

¹⁸⁷ Para o Sesc, comerciantes são todos aqueles que trabalham em empresas comerciais com registro em carteira. (informação fornecida pelo setor de informações do Sesc Pompéia, São Paulo).

Objetivos Gerais:

Introduzir os alunos ao universo da dança flamenca através da utilização de metodologias de ensino que dêem ênfase à conscientização corporal, ou seja, com práticas não apenas voltadas a exercícios técnicos específicos dessa modalidade, mas ao corpo todo. Da mesma maneira, metodologias que privilegiem um processo de ensino e aprendizagem ativo, criativo, consciente e crítico, que tenham por objetivos a valorização dos processos e experiências individuais na aprendizagem, da capacidade criativa, do senso de coletividade, dentre outros valores humanitários, através do ensino teórico-prático da arte flamenca.

Nos Objetivos Específicos, pode-se observar mais diretamente de que forma esta proposta metodológica se aplica:

- Desenvolver noções posturais através de um trabalho corporal que permita uma tomada de consciência do próprio corpo;
- Estimular o desenvolvimento da coordenação motora, equilíbrio, musicalidade, ritmo e expressividade;
- Contribuir para o desenvolvimento da expressão criativa e crítica;
- Estimular a auto-confiança, ousadia, independência, através de atividades de criação;
- Despertar o gosto e o prazer estético-corporal através da dança flamenca;
- Apresentar bases teórico-práticas da dança flamenca, tais como sapateado, mãos e braços flamencos, além de outros passos específicos;
- Apresentar conteúdos referentes à história, nomenclatura e ritmos, sempre contextualizados às práticas de sala de aula;

- Ensinar uma pequena coreografia da cultura popular andaluza (sevilhanas);
- Trabalhar a capacidade dos alunos em participar de propostas coletivas, visando a valorização de qualidades humanas, como sociabilização, respeito aos outros, consciência de coletividade.

Devido ao reduzido número de aulas, muitos destes objetivos não puderam ser cumpridos. Conceber o ensino de uma dança codificada – como é a flamenca –, através de um processo de ensino e aprendizagem consciente e crítico, ativo, ao mesmo tempo que enfatizando uma conscientização corporal, não restrita aos movimentos específicos da dança, necessita tempo.

Apesar de prever que em um curso de carga horária tão pequena quanto este seria difícil aplicar uma proposta que incluísse abordagens mais elaboradas para além da imitação e repetição, tais como relaxamento e improvisação, optei por tentar, uma vez que este era um curso piloto. Entretanto, constatei que realmente é inviável realizar tais propostas em tão pouco tempo. Tive que optar, portanto, pelo ensino de alguns dos conteúdos básicos da dança flamenca para que, ao final do curso, as alunas conseguissem dançar a primeira sevilhana sem grandes dificuldades e corresponder a uma expectativa de dançar algo tipicamente flamenco.

Ao terminar, portanto, este curso, as alunas insistiram sobre a continuidade das aulas e eu também. Apesar de ter havido uma grande reciclagem (saíram algumas, entraram outros) de pessoas, devido à mudanças de dias e horários, iniciei o curso 2, por prazo indeterminado e com apoio do Sesc.

O curso 2 começou na primeira semana de agosto e vem sendo oferecido até o presente. As aulas são ministradas em uma sala menor, mas com as mesmas condições físicas da anterior e com a duração de uma hora e trinta minutos, aos sábados de manhã.

Optei por manter os mesmos planos de ensino e de aula, fazendo pequenas alterações em função do maior tempo de aula – que têm feito muita diferença – e das necessidades dos alunos. São 29 alunos – sendo que novamente somente quinze responderam e devolveram os questionários –, com as seguintes características básicas:

- Faixa etária e sexo: A maioria possui entre 12 e 36 anos, sendo 2 homens e as demais mulheres.
- Profissões: Estudantes e comerciários, em sua maioria.
- Experiência anterior com dança: Nesta turma, a maioria possui uma experiência de mais de cinco anos em aulas de balé clássico, dança de salão ou do ventre e jazz, dentro e fora do Sesc.
- Porquê procuraram o curso: Em síntese, as respostas giraram em torno de aprender a dançar alguma coisa “bem” e sem gastar muito; buscar uma forma de “terapia” e “relaxamento”; melhorar a postura, encontrar um novo “hobby”, fazer uma atividade física agradável e pela “sensualidade” desta dança.

Como podemos ver, os motivos pelos quais essas pessoas procuraram o curso de dança flamenca diferem um pouco do curso 1. O fato de alguns terem falado em “terapia” e “relaxamento” me estimulou a repensar novas propostas metodológicas. Utilizei-me, então, da experiência do curso 1, no qual tive que organizar os conteúdos específicos ao flamenco em uma hora de aula e tenho aproveitado essa meia hora a mais para fazer ora um relaxamento com alongamento bem organizado, ora práticas relacionadas à tempo, força/peso, espaço, fluência, de forma que os alunos vão entrando na dança flamenca aos poucos, ao mesmo tempo em que trabalhando vários outros aspectos importantes.

O rendimento deste curso tem sido proporcionalmente maior, se comparado com o anterior, talvez em parte pelo fato de possuir um maior número de pessoas que já dançam

há algum tempo, mas sem dúvida devido à sua duração e continuidade. Além disso, tenho estruturado melhor os conteúdos de forma a equilibrar as práticas “alternativas” com os elementos específicos à dança flamenca. A seguir, o exemplo de um roteiro que sigo em aula, atualmente:

- Após chamá-las para começar a aula, cumprimento a classe, pergunto se estão bem, como passaram a semana, etc. e peço para que se coloquem no espaço da sala, às vezes em um grande círculo, às vezes em filas em frente ao espelho, de pé e sem os sapatos próprios à dança.
- Faço com as alunas uma respiração, por exemplo: respirar três vezes profundamente, cada uma no seu ritmo, enchendo o pulmão de ar, segurando um pouco este ar e depois soltando lentamente.
- Passo a orientar um alongamento detalhado de cada articulação e músculos do corpo.
- Deitadas no chão, em decúbito dorsal, proponho que espreguissem e relaxem por algum tempo cada parte do corpo e proponho algum alongamento complementar ao realizado em pé. Em seguida, peço para que sintam a coluna lombar, fazendo contrações isométricas das musculaturas abdominais e relaxamentos, explicando que esta percepção deve ser levada à postura vertical que adotaremos em seguida. Solicito, também, que levantem e abaixem os braços, sem tirá-los do chão e procurem perceber como a coluna, escápulas e quadril se comportam neste movimento, que será feito com frequência na dança flamenca.
- Oriento uma auto-massagem nos pés e peço para que levantem-se com cuidado, em espiral, e aproveito para fazer comentários, trocar percepções sobre a posição das costas no movimento de braços e da importância desse trabalho, uma vez que a dança

flamenca possui uma tendência em levar a coluna lombar a uma hiper-lordose, devido à junção das escápulas.

- Em pé, proponho, em duplas, que trabalhem o peso do braço da colega. A intenção é fazer com que sintam o que é estar segurando o peso do braço tensionando o ombro, segurando o peso sem tensionar, saber soltar o peso do seu braço nas mãos da colega (faço isso porque elas são, com raras exceções, muito tensas e, ao levantarem o braço, tensionam demais o pescoço e ombros).
- Em seguida, peço uma movimentação de braços e mãos com música, dentro da linguagem e contagem rítmica da dança flamenca, utilizando o espelho para se olharem e auto-corrigirem.
- Retomo algum conteúdo trabalhado na aula anterior e/ou ensino alguns passos e movimentos montando pequenas seqüências coreográficas, estimulando-os a experimentarem sozinhos e a buscarem alguma maneira mais pessoal de executá-los.
- Como a classe já domina razoavelmente alguns elementos próprios da dança, posso fazer pequenas tentativas de improvisação na música, pedindo que se utilizem de passos ensinados por mim e também de novas possibilidades que eventualmente possam surgir individualmente – de costas para o espelho e a partir, por exemplo, de uma prática na qual eu começo a improvisar na frente e depois no meio delas. Vou solicitando que, pouco a pouco, deixem de me seguir e comecem a fazer seus próprios movimentos ao som de um ritmo flamenco ao qual já estejam familiarizados.
- Forneço novas explicações sobre os ritmos, fazendo comparações com jeitos de se contar alguma música brasileira e proponho que andem, de um em um, tentando pisar com mais força nos tempos fortes do ritmo que estamos trabalhando.

- Por fim, proponho sempre que dancem as sevilhanas individualmente ou em pares, por exemplo num grande círculo, cada vez uma dupla saindo para dançar no meio e com os demais “*jaleando*”, prática que visivelmente suscita prazer, divertimento, união da classe e participação em uma atividade coletiva.

Mesmo neste curso 2, ainda não tenho como entrar mais profundamente nas atividades de improvisação. É necessário possuir um pouco mais de repertório, de conteúdos específicos à dança flamenca e de tempo, vivência no flamenco. Tenho procurado, em todas as aulas, falar sobre história e curiosidades referentes ao flamenco, sobre os ciganos flamencos, sobre o caráter “visceral e telúrico” já explicado anteriormente e sobre a importância de compreender todos os signos que regem este estilo, estimulando para que consigam, pouco a pouco, desenvolver seu próprio jeito de dançar e, inclusive, estruturar sequências, movimentos, conforme seu gosto pessoal, improvisar a partir das regras usuais, em sincronia com a música ao vivo – para mim, um dos principais objetivos na aprendizagem desta dança.

Vale ressaltar que possuo, no próprio Sesc Ipiranga, um grupo de quinze alunos (treze mulheres e dois homens) que vêm desenvolvendo um trabalho comigo de dança flamenca há cinco anos. Esse grupo acompanhou, naturalmente, o meu processo de questionamentos e conseqüente crescimento decorrente da elaboração desta dissertação e, apesar de não terem sido foco específico da pesquisa, o fato de já estarem comigo há mais tempo, e portanto possuírem mais técnica da dança flamenca (além de uma ótima relação de confiança), me proporcionou um rico laboratório. Atualmente, eles já são capazes de improvisar e inclusive criar pequenas sequências de passos organizadas à sua maneira pessoal, ao mesmo tempo em que possuem *balles* mais complexos coreografados por mim que apresentam (ultimamente quase que semanalmente) em festas particulares, feiras e bares. Eles se organizam independentemente de mim, sempre cuidando para que todos tenham oportunidades iguais.

Dessa forma, ou seja, fornecendo conteúdos específicos à dança, mas ao mesmo tempo ampliando-os e fazendo relações – através de uma percepção global e consciente do próprio corpo e dos movimentos executados – e permitindo que os alunos compreendam as características desta dança como manifestação cultural espontânea de um povo – através de explicações teóricas e de tentativas de improvisação – pratico o ensino da dança flamenca sob uma ótica progressista.

Vale ressaltar, também, que praticar o ensino da dança desta maneira implica considerar seus objetivos sócio-políticos, dentro de uma perspectiva crítico-social. Isto significa conceber a dança como linguagem estética, corporal, que contribui para a formação do cidadão, da mesma forma como uma oportunidade a todos de poderem expressar-se, de conhecer seu corpo, de respeitá-lo. O espaço da sala de aula, por outro lado, expressa nexos sociais e políticos: clima de trabalho, o respeito às diferenças e ritmos, a igualdade de direitos e também uma oportunidade de desenvolver laços de solidariedade humana, convivência com a diferença, respeito às opções dos outros, a síntese entre o coletivo e o individual.



CONCLUSÃO

A elaboração desta dissertação teve como objetivo realizar uma reflexão sobre metodologia de ensino da dança flamenca e seu potencial educativo. Para isso, submeti minha experiência pessoal de bailarina, aluna e professora de dança flamenca a um confronto com as características socioculturais e técnicas do flamenco, as tendências pedagógico-didáticas mais conhecidas na educação escolar e as investigações recentes sobre educação. Com essa reflexão, espero contribuir para o aprimoramento do ensino de danças codificadas.

O recurso de realizar investigações a partir da prática docente, envolvendo uma reflexão sobre essa prática, tem sido amplamente utilizado na área do ensino. Embora o presente estudo não tenha se pautado rigidamente por esta forma de investigação, posso dizer, ao menos, que foram adotados seus princípios mais básicos, como por exemplo: reelaborar ou construir teoria a partir da prática, examinar questões do cotidiano escolar visando articular a teoria e a prática, aplicar estudos teóricos em contextos específicos para confirmar sua pertinência, analisar a sala de aula nas suas relações com a sociedade e a vida cotidiana dos alunos, examinar o papel transformador das práticas escolares num sentido emancipatório.

Foi com base nesse movimento de prática-teoria-prática, ou ação-reflexão-ação, que organizei os vários momentos de elaboração desta dissertação. Conforme a narração que fiz ao longo dos capítulos, o desejo de obter um conhecimento maior sobre a metodologia do ensino de dança nasceu da minha insatisfação com os métodos que empregava quando iniciei meu trabalho como professora de dança. O que fazia era ensinar meus alunos a copiarem e reproduzirem movimentos e coreografias, sem muita consciência de meu papel como educadora. Como tentativa de superação, comecei a pesquisar outras formas de enriquecimento de minhas aulas. Inicialmente, fui buscar vivências histórico-culturais no flamenco e outras abordagens corporais transitando,

também, pela anatomia e cinesiologia, de modo a ampliar minha visão da dança e do movimento humano.

Passei, portanto, a utilizar nas aulas novos procedimentos didáticos, principalmente de improvisação e consciência corporal, pretendendo levar os alunos a sentirem mais do que copiarem, a soltarem-se mais para poder experimentar atividades de criação, improvisação e também atribuírem mais significado aos movimentos. Porém, tais experiências esbarraram com uma questão crucial: a aula teria que ser de dança flamenca, e sem o domínio, ao menos parcial, dos conteúdos específicos a ela, poderia tornar-se aula de improvisação. Percebi, então, que tinha ido de um extremo a outro: passei da reprodução de práticas tradicionais de ensino à quase abolição dos conteúdos básicos e habilidades específicas próprias do flamenco.

Com a realização do curso de pedagogia, começa a se estruturar a idéia de aproximar dança e pedagogia, juntando minhas experiências com vários estilos de dança, incluindo o flamenco, e um olhar educativo. Enfim, encontrar uma associação entre propostas pedagógicas inovadoras e o ensino da dança codificada, foram os motivos que conduziram-me, no mestrado, a uma reflexão e pesquisa sistemática sobre as tendências pedagógicas, sobre didática e metodologias de ensino para, então, fundamentar uma prática mais equilibrada e consciente.

Essa mesma lógica levou-me a estruturar os capítulos da dissertação. No primeiro, após apresentar sucintamente a história do flamenco e da dança flamenca, assim como uma descrição dos elementos que a constituem, apontei considerações a respeito das formas de ensino vivenciadas em minhas viagens à Espanha e na minha própria experiência de bailarina e professora, além de um panorama sucinto do flamenco atualmente e no contexto brasileiro. O aspecto mais relevante desse relato foi a identificação de potencialidades educativas do flamenco – derivadas do seu contexto histórico-cultural – e que acredito contribuirão para aprimorar e enriquecer a formação

geral dos alunos, tais como a valorização das características individuais, a autonomia criativa a partir do conhecimento das estruturas e signos básicos de cada baile, a espontaneidade e o lúdico, – características estas presentes nas festas, ambientes informais e também nos palcos.

No segundo capítulo fui confrontando práticas mais comuns de ensino da dança com as tendências pedagógicas, possibilitando-me a reflexão com base em resultados de investigação já realizados no âmbito do ensino. No decorrer da elaboração deste capítulo, fui identificando os estilos e modos de pensar e de agir dos inúmeros professores com os quais convivi e fui também me reconhecendo, repensando minhas atitudes em sala de aula e identificando melhor meu papel e objetivos como professora e educadora. Fui observando que, em minha prática, não somente percorri os mesmos caminhos das principais tendências pedagógicas, como também, diretamente influenciada pela proposta de um ensino crítico-social, pude detectar com mais clareza possibilidades de se pensar ensino da dança para além das práticas tradicionais tão amplamente utilizadas no ensino de danças codificadas em geral. Concomitantemente, minhas aulas foram se transformando. Ao mesmo tempo em que trazia para minha prática conhecimentos suscitados neste processo, incluindo-se aí a “metodologia triangular”, surgiram as primeiras dificuldades em repensar o ensino da dança flamenca de maneira diferenciada, ou seja, ampliando o ensino para além da cópia e repetição, contextualizando os movimentos, respeitando as individualidades, estimulando a autonomia e auto-confiança, a criatividade, a participação ativa na situação de aprendizagem, a solidariedade, o respeito mútuo, etc.

Uma das constatações mais significativas desse cotejamento entre minhas vivências pessoais e a teoria pedagógica, foi a predominância de práticas de ensino tradicionais. Professores de dança, em geral, estacionam na primeira experiência, que é a da reprodução de modelos de professores e de práticas vividas na sua formação anterior e num só estilo de dança, com pouco ou nenhum conhecimento interdisciplinar. Com raras

exceções, exercem a profissão de professores e professoras por falta de outra opção. Há reduzida preocupação com uma formação mais ampla e diferenciada e, conseqüentemente, ficam restritos a um mundo muito fechado, pequeno, cujos valores e comportamento ético são bastante questionáveis. Talvez até como consequência, a atitude dos alunos também acaba sendo de acomodação e muitas vezes de recusa a outras propostas que os obriguem a “pensar”, conforme ouvi de alguns de meus próprios alunos.

Minha proposta foi a de romper com essas práticas e com esse estilo de docência da dança trazendo outros objetivos: mais valorização da consciência corporal, reconhecimento e respeito às diferenças individuais, o despertar do corpo para o movimento expressivo e para a sensibilidade expressiva e rítmica, valorização do contexto sócio-cultural da dança, isso tudo em favor da autonomia, da criatividade, da solidariedade e companheirismo. Meus valores, como professora e educadora, vão ao encontro dos valores de uma sociedade mais democrática e não seletiva, acreditando que as aulas de dança flamenca são uma oportunidade especial de crescimento pessoal, social, ético e estético, pois acredito que não se faz pertinente pensar em uma situação de ensino e aprendizagem isolada do mundo, focalizada unicamente no conteúdo específico ou na técnica. Inclusive, por mais tradicional que seja a prática, valores e atitudes estarão sempre sendo assimilados e transmitidos. Daí a importância da consciência dessa realidade, do conhecimento da didática, da clareza dos objetivos tanto do professor quanto do aluno.

É verdade que muitos professores podem ter êxito com práticas tradicionais. Para alunos mais privilegiados em habilidades motoras, um aprendizado mecânico, baseado na cópia e repetição, na busca da velocidade e perfeição técnica do sapateado, por exemplo, seja realmente mais rápido do que o ensino a que me proponho. Mas, independentemente de quais sejam os objetivos desses alunos (seja dançar profissionalmente, seja uma opção de lazer, hobby), não acredito que saiam bailarinos completos, pois acredito que

dançar não é adestramento do corpo, como defendem alguns colegas de profissão. Apesar do aprendizado da técnica e da cópia e repetição serem necessários à expressão de várias formas artísticas, metodologias que estimulem, dentre outros valores acima descritos, a criação e a descoberta de significados estarão desenvolvendo o sentir, o expressar – qualidades inerentes, a meu ver, à atividade artística.

Finalmente, no terceiro capítulo, descrevi e analisei minha prática docente atual, especificando os principais elementos constitutivos e exemplos de aplicações em minhas aulas. Este capítulo é concluído com a apresentação de dois cursos-piloto de iniciação à dança flamenca realizados no Sesc Ipiranga, em São Paulo, que tiveram a intenção de ilustrar mais diretamente a aplicação de elementos da minha proposta metodológica. Estes elementos foram organizados a partir de princípios da pedagogia crítico-social: a ligação do ensino e dos conhecimentos com a realidade econômica e sócio-cultural; o caráter transformador da educação para uma sociedade mais justa e igualitária; a democratização das relações escolares; a influência de fatores sociais e culturais no desenvolvimento das pessoas, especialmente a consideração no processo de aprendizagem, nas condições de vida, na cultura em que os alunos vivem e suas motivações. Como abordagem metodológica, foi assumida a perspectiva sócio-construtivista associada à proposta triangular de ensino de Arte tal como propõe Barbosa¹⁸⁸.

A essa orientação metodológica mais geral foram agregadas outras contribuições teórico-metodológicas:

-Redirecionamento de processos de aprendizagem baseados na imitação – fundamental no aprendizado de uma dança codificada como a flamenca – sem restringi-los à imitação-repetição (como na pedagogia tradicional) mas, sim, desenvolvendo-os de forma

¹⁸⁸ BARBOSA, Ana Mae T. Bastos. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo, Perspectiva, 1996.

gradativa, considerando o aluno como um elemento ativo e transformador do processo de aprendizagem, relacionando-os com conhecimentos e habilidades já internalizados pelo aluno, mediando suas diferentes capacidades, tempos e ritmos pessoais.

-Introdução nas aulas elementos sócio-culturais da cultura flamenca dentro do processo de criação/apreciação/contextualização sugerido pela proposta triangular. Tais elementos referem-se a atividades de improvisação a partir de determinados conhecimentos anteriormente trabalhados e à realização de “festas flamencas”, (as chamadas *juergas*) nas quais o ato de improvisar e brincar a partir de uma nova reelaboração dos passos e movimentos trabalhados em sala de aula são estimulados, seja individualmente ou em duplas e pequenos grupos;

-Trabalho com atividades corporais visando maior consciência do próprio corpo e do corpo do outro, estimulação motora, preparação do corpo e da mente para melhor receptividade do processo de ensino e aprendizagem e para atividades de improvisação (em função do que consta no tópico anterior);

-Adoção de algumas práticas corporais inspiradas na obra de Rudolf Laban que visam contribuir para o reconhecimento e aplicação das diversas possibilidades do movimento humano tais como dinâmicas relacionadas a peso/força, espaço, tempo e fluência ou a porta/mesa/roda aplicadas à dança flamenca.

Foi esse, em síntese, o conteúdo da minha dissertação. É necessário ressaltar que um estudo deste tipo, mais centrado em narrativas do que em experimentos estruturados, atribui bastante importância à reflexão que se faz no próprio percurso da investigação. Desse modo, o cotejamento da minha experiência pessoal com o conhecimento pedagógico-didático, com a pesquisa no ensino de Arte e com outras danças, revelou-se pertinente e resultou em uma revisão da minha prática como professora. Foi um processo efetivo de associação entre teoria e prática, pois, conforme a pesquisa ia sendo realizada,

ia tomando consciência das minhas atitudes, valores, procedimentos, habilidades e conceitos e, ao revê-los, aprimorava-os. Além disso, o contato com a metodologia triangular e o aprofundamento referente às propostas crítico-social e sócio construtivista foram extremamente importantes, pois forneceram o suporte teórico que passou a subsidiar toda a minha prática.

Acredito foram atingidos boa parte dos objetivos propostos para este estudo, mencionados na Introdução. Ao final da pesquisa cabem, todavia, algumas observações finais.

Em relação aos cursos-piloto considero importante salientar que, devido ao tempo reduzido de duração do curso 1 (3 meses, uma hora por semana), os ganhos foram relativos, tanto para mim no que diz respeito aos objetivos propostos, quanto para os alunos que, ao final, pediram sua continuidade, argumentando que quando estavam começando a entender e aprender, o curso tinha terminado. Já o curso 2, em andamento até os dias atuais, têm respondido aos meus objetivos. Algumas percepções pessoais, portanto, devem ser ressaltadas, comparando os curso-piloto 1 com o curso atual em andamento, que já dura um ano e cinco meses:

-No curso-piloto 1 algumas alunas ficavam um tanto impacientes nas aulas mais teóricas. Certa vez, após uma explicação um pouco mais extensa, disse uma aluna: "estamos aqui para dançar ou para conversar?" No curso atual – onde permanecem algumas alunas do curso inicial – percebo que há mais compreensão sobre a importância de outras atividades além do ensino e aprendizagem da técnica, tais como explicações teóricas, mostras de vídeo e das outras atividades corporais acima citadas. Suponho que isso se deva ao fato de atualmente trabalharmos em uma hora e meia, ao invés da uma hora do curso 1 e de já me conhecerem melhor e à minha proposta de aula;

-Num espaço curto de tempo, não há muitas possibilidades de atender necessidades e ritmos individuais. Quando os alunos e alunas com mais dificuldade percebem que o curso está terminando e seus/suas colegas dominam melhor as habilidades motoras, têm uma sensação de fracasso que frequentemente leva-os a desistir antes do término do curso. Observa-se também a situação contrária: o aluno/aluna com mais habilidade motora se desestimula se os conteúdos propostos demoram um pouco mais do que o previsto por causa de uma resposta mais lenta dos demais colegas. No curso atual este problema pode ser mais facilmente solucionado, pois tenho mais tempo de convívio para estimular atividades de cooperação mútua, solidariedade, diferentes alternativas metodológicas para cada grupo ou indivíduos, estabelecendo metas individuais conforme desejos, objetivos e percepção do seu próprio corpo e de suas capacidades e limitações etc;

-Também não houve tempo suficiente – no curso-piloto 1 – para articular atividades de consciência corporal e de capacidades de movimentos, criatividade, com os conteúdos específicos à dança flamenca, embora isso tivesse sido previsto. Priorizei a dança flamenca, obviamente, mas atualmente é bem perceptível a diferença de receptividade corporal quanto há tempo de desenvolver tais atividades simultaneamente;

- Finalmente, devo ressaltar que, para o desenvolvimento das atividades de improvisação e criação, é necessário um domínio mínimo de alguns dos conteúdos específicos à dança flamenca. No curso-piloto 1 tais práticas apresentaram-se inviáveis, mais uma vez pela exiguidade do período selecionado para a pesquisa. No curso permanente, estas atividades gradativamente vêm sendo realizadas. Nas primeiras tentativas, é visível a resistência da maioria dos alunos, porém aos poucos eles vão cedendo, através de conversas sobre a importância de desenvolverem sua própria dança, de adquirirem autonomia e auto-confiança e de sucessivas tentativas a partir de diferentes propostas, incluindo as festas, nas quais costumam se soltar mais. Devo salientar que tenho como premissa não forçar nunca quem não se sente à vontade (embora sejam raras as pessoas que se recusam).

Uma outra questão a ser destacada, diz respeito às diferenças individuais, ou seja, as multiplicidades físicas, motoras, intelectuais e afetivas. Em todas as minhas classes de dança flamenca – assim como classes em geral, seja na educação formal ou não – existem alunos que têm mais dificuldades de aprendizagem que outros. Algumas vezes, eles vêem seus colegas progredirem muito além do se que estão vendo capazes e acabam desistindo do curso. Em minha experiência, procuro estimulá-los a continuar, alternando metodologias e exercícios nos quais estes alunos possam se identificar ou até se sobressair. Penso, contudo, que seria importante tentar chegar mais perto desses alunos e, conhecendo-os melhor, procurar novos recursos facilitadores à sua aprendizagem da dança flamenca. Ao mesmo tempo, considero extremamente positivo o ambiente de solidariedade que faço questão de estabelecer em sala de aula. Não estimulando a competitividade, os alunos se acostumam a trabalhar (estudar) em duplas ou grupos e se misturarem sempre (ou seja, não estar sempre no mesmo grupo de pessoas), conforme minhas orientações. Gosto de dizer que às vezes ensinando ao colega solidificamos nosso conhecimento, pois precisamos de segurança para saber escutar a dúvida do outro e encontrar novas soluções que possam vir a ajudá-lo, e que como cada um tende a se fixar ou ter mais facilidade em uma determinada área (ouvido musical, memória, agilidade motora, expressividade, dentre outros), só temos a crescer ao intercambiar nossas habilidades.

Porém, se em sala de aula parece-me que estou conseguindo conciliar tais dificuldades, o que fazer na hora de apresentar o produto de um ano de aulas nos espetáculos de final de ano, em um palco? É necessário ressaltar que o trabalho que estou desenvolvendo com esses alunos – e que é objeto de reflexão desta tese – não é um trabalho de formação de artistas, mas tem objetivos exclusivamente educacionais. Não obstante, existe uma expectativa de que o trabalho feito em sala de aula resulte em uma apresentação pública. É neste contexto que me questiono sobre o que fazer. Parece-me, a

princípio, incoerente “limpar”¹⁸⁹ uma coreografia, como por exemplo, as sevilhanas, cuja origem é reconhecidamente popular, na qual a graça é justamente cada um dançar à sua maneira e obrigar esses alunos que, durante todo o ano estimei para que encontrassem seu próprio jeito, sua maneira mais fácil, agradável ou bonita de executar os movimentos, ou, então, quando expliquei que cada um pode “ser bom” ou se identificar mais em uma especificidade dos conteúdos da dança flamenca – a se “enquadrarem” numa unidade que fique mais plástica e estética no palco e que inclua todas as habilidades motoras para a dança flamenca simultaneamente. E o que fazer com aqueles que efetivamente não conseguem? São excluídos ou vão para o fundo do palco, da mesma maneira que as mais gordinhas, altas ou baixas, no balé clássico?

O que tenho feito, atualmente, é estabelecer metas individuais, com cada aluno e conforme suas capacidades e objetivos. Normalmente há coerência e consciência dos alunos entre estes dois aspectos, sempre com uma ênfase no prazer, na satisfação pessoal, pois acredito que, nesta proposta de trabalho, não cabe o “sentir-se mal” ou “fazer por obrigação” ou por pressão minha (do professor). Ao mesmo tempo em que considero importante e enriquecedora a experiência de dançar em público e os estimo (a dançar, organizar figurinos, trazer a família e amigos para assistir), também abro muito o leque de opções para a participação em palco, deixando que cada um resolva o que quer fazer, como quer participar, com muito respeito, estando sempre disponível para conversar e trocar impressões. Não sei se é a melhor atitude, mas certamente o índice de frustrações é menor do que em minha própria experiência como aluna e bailarina. Entretanto, existe nesta situação um paradoxo. Há, efetivamente, indivíduos com maiores capacidades motoras, cognitivas e afetivas, que... dançam melhor, é a verdade. E existem outros que vão aprender, vão vir a dançar, mas não sei se serão capazes de fazer arte realmente, expressar-se através dela, ou se será sempre, para estes, uma atividade essencialmente prazerosa e enriquecedora do ponto de vista pessoal, conforme esta prática que estou

¹⁸⁹ Essa expressão – limpar coreografias – é bastante utilizada na dança e significa uniformizar, verificar se, por exemplo, os braços estão subindo e descendo iguais, as cabeças virando juntas, etc.

propondo. Suponho que a questão básica seja sempre, como professora e também estendendo ao aluno, ter clareza dos objetivos.

Em relação ao pressuposto de que, no ensino de danças codificadas, o aprendizado dos códigos específicos é fundamental, mais uma vez venho salientar que a questão é ter claro como desenvolver metodologicamente esse processo. A meu ver, entram aí os conhecimentos pedagógico-didáticos, as pesquisas sobre o ensino de Arte, a prática de ensino e a conexão com outros campos de conhecimento que se relacionam interdisciplinarmente com a dança. Certamente deve-se considerar, também, os objetivos propriamente educativos, ou seja, os que proporcionam aos alunos e alunas o acesso a conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que ampliem sua visão de mundo, de ser humano e da própria dança enquanto expressão social, cultural, de modo que se tornem pessoas melhores, mais participativas, críticas, solidárias, autoconfiantes.

Pretendi, com este trabalho, não apenas aprimorar minha prática como professora de dança mas, também, fornecer subsídios para o ensino de outras danças codificadas. Considero importante salientar que não tenho a pretensão de generalizar minha experiência pessoal para outras professoras e professores. Entretanto, desde o início do trabalho, tinha uma expectativa de que minha proposta de ensino tivesse uma função social, ao menos no sentido de compartilhá-la com os outros. Nesse sentido, posso dizer que minhas conclusões sobre o ensino da dança flamenca ganham um significado social e educativo. À medida que ajudo minhas alunas a reconhecerem seu corpo, expressarem-se com ele através de uma linguagem artística, a compartilharem-no com os/as colegas, a explorarem seus sentimentos, a aceitarem suas diferenças e as do outro, a desenvolverem habilidades motoras, rítmicas, a ampliarem seus conhecimentos sobre outras culturas, valores (tais como a solidariedade, a cooperação mútua, auto-estima, auto-confiança, amplamente já citados) e apropriarem-se da espontaneidade, da força expressiva da dança flamenca, contribuo para que as pessoas sejam mais felizes, mais autônomas, mais criativas, saudáveis, dignas para viverem em uma sociedade complexa, praticar a

- BOIS, Mario. *Carmen Amaya o la danza del fuego*. Madrid, Espasa Calpe, 1994.
- BORGES, Cecília Maria F. *O professor de educação física e a construção do saber*. Campinas, Papiros, 1998.
- BOSI, Ecléa. *Cultura de massa e cultura popular - leituras operárias*. Petrópolis, Vozes, 1986.
- BOURCIER, Paul. *História da dança no ocidente*. São Paulo, Martins Fontes, 1987.
- BRASIL / MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO - SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros curriculares nacionais - terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental - artes*. Brasília, MEC, outubro de 1997. (versão preliminar para discussão nacional).
- BRIKMAN, Lola. *A linguagem do movimento corporal*. São Paulo, Summus, 1989.
- CALVO, Juan Bosco. *Apuntes para una anatomía aplicada a la danza*. Madrid, José Parra Impresores, 1997.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Consumidores e cidadãos*. Rio de Janeiro, UFRJ, 1995.
- _____. *Culturas híbridas*. São Paulo, Edusp, 1997.
- CANTON, Kátia. *E o príncipe dançou... o conto de fadas, da tradição oral à dança contemporânea*. São Paulo, Ática, 1994.
- CAVALCANTI, Cybele, et alii. *Método Laban*. (mimeo). São Paulo, Laban Art, 1989.
- CAVALLERO, Algel A. & STOLZENBERG, Elke. *Las máscaras de lo jondo*. Madrid, Ediciones del Prado, 1992.
- CHESNEAUX, Jean. *Modernidade-mundo*. Petrópolis, Vozes, 1995.
- COLOMÉ, Delfín. *El indiscreto encanto de la danza*. Madrid, Turner, 1989.

CORDEIRO, Analívia. *Nota-Ana: uma notação-trajetória dos movimentos do corpo humano*. Campinas: 1996. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP.

COURTÉS, Joseph & GREIMAS, Algirdas Julien. *Dicionário de Semiótica*. São Paulo, Cultrix, 1979.

CUNHA, Morgada. *Dance aprendendo - aprenda dançando*. Porto Alegre, Sagra-DC Luzzato, 1992.

DUARTE, Newton. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotsky*. Campinas, Autores Associados, 1996.

DURANT, Will. *A história da filosofia*. Rio de Janeiro, Nova Cultural, 1996.

DWORECKI, Silvio Melcer. *Do olho à mão: um método de ensino das artes figurativas*. São Paulo: 1994. Tese (Doutorado em Artes) - ECA / USP.

FARO, Antônio José. *A dança no Brasil e seus construtores*. Rio de Janeiro, Fundacem, 1988.

_____. *Pequena história da dança*. 3º ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1986.

_____ & SAMPAIO, Luiz P. *Dicionário de balé e dança*. Rio de Janeiro, Zahar, 1989.

FELDENKRAIS, Moshe. *Consciência pelo movimento*. São Paulo, Summus, 1977.

FERRAZ, Maria Heloísa C. de T. & RESENDE e FUSARI, Maria F. de. *Arte na educação escolar*. São Paulo, Cortez, 1992.

_____. *Metodologia do ensino da arte*. São Paulo, Cortez, 1993.

FUX, Maria. *Dança, experiência de vida*. 3º ed. São Paulo, Summus, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo, Ática, 1987.

_____. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo, Ática, 1993.

GARRAUDY, Roger. *Dançar a Vida*. 6º ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1980.

GEHRES, Adriana de F. *Dançar nas escolas apesar das escolas: projeto em andamento*. Anais do X Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. Goiânia (GO). 1997.

GIOVANNONI, Natalice de J. R. *Da prática da sala de aula à pesquisa experimental: uma experiência no ensino da arte na escola*. São Paulo: 1991. Tese (Doutorado em Artes) - ECA / USP.

GRANDE, Félix. *Memoria del flamenco*. Barcelona, Galaxia Gutenberg Círculo de Lectores, 1995.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. *O que é pedagogia?*. São Paulo, Brasiliense, 1996.

GROOLIER ENCYCLOPEDIY. (CD ROOM) Flamenco Dance. 1996.

HARO, Eduardo F. de, GARCÍA, Josefa G. e outros. *Iniciación al flamenco - proyecto de educación psicomotriz globalizada*. Sevilha, Bytgraf, 1988.

HERRIGEL, Eugen. *A arte cavalheiresca do arqueiro zen*. 14º ed. São Paulo, Pensamento, 1995.

HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2º ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1986.

JANÔ, Antonio Januzelli. *A aprendizagem do ator*. São Paulo, Ática, 1986.

KIRKLAND, Gelsey. *Dançando em meu túmulo*. Rio de Janeiro, Rio Fundo, 1991.

LABAN, Rudolf. *Dança educativa moderna*. São Paulo, Ícone, 1990.

- _____. *Domínio do movimento*. São Paulo, Summus, 1978.
- LAVERNIA, Joaquin Garcia. *El libro del cante flamenco*. Madrid, Ediciones Rialt, 1991.
- LEÃO, E. C. *Arte e filosofia*. Caderno de textos nº 4. Rio de Janeiro, Funarte, 1983.
- LE GOFF, Jacques e Outros. *A nova história*. Lisboa, edições 70, 1977.
- LEVER, Maurice. *Isadora*. São Paulo, Martins Fontes, 1988.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 9º ed. São Paulo, Loyola, 1990.
- _____. *Didática*. 12º ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- _____. *Pedagogia e modernidade: presente e futuro na escola*. (mimeo). Curitiba, 1995.
- _____. *As mudanças na sociedade, a reconfiguração da profissão de professor e a emergência de novos temas na didática*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia (SP), 1998.
- _____. *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo, Cortez, 1998. (Coleção Questões da Nossa Época; v.67)
- _____. Entrevista concedida à revista Pensar a Prática. (Rev. Fac. Educ. Fis. UFG), vol.I, jan./jun. 1998. pp.1-22.
- LOT, Alcides José M. *O pote de ouro no fim do arco-íris – o educativo no teatro para crianças e adolescentes*. São Paulo: 1992. Tese (Doutorado em Artes) - ECA / USP.
- LOUIS, Murray. *Dentro da dança*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1992.
- MALUF, Sheila Diab. *Criatividade e dramatizações no ensino técnico profissionalizante: uma metodologia*. São Paulo: 1997. Tese (Doutorado em Artes) - ECA / USP.

MARQUES, Isabel A. *A dança no contexto - uma proposta para a educação contemporânea*. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado em Educação) - USP.

MARTINELLI, Maria Lúcia; RODRIGUES ON, Maria Lúcia & MUCHAIL, Salma Tannus (orgs.). *O uno e o múltiplo nas relações do saber*. São Paulo, Cortez, 1995.

MARTINS, Juan. *El arte flamenco de la guitarra*. Londres, United Music Publishers, 1978.

MARZOA, Felipe M. *Historia de la filosofía*. Madrid, Istmo, 1984.

MAYER, Alice M. M. *Um "olhar" fenomenológico sobre o processo criativo em composição coreográfica na área de dança-educação*. Campinas: 1988. Dissertação (Mestrado em Artes) - UNICAMP.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo, EPU, 1986.

MORAES Fº, Mello. *Os ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos*. São Paulo, Edusp, 1981.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX - o espírito do tempo - I - neurose*. Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1990.

MUÑOZ, García Durán. *Flamenco - aportación a su historia*. Cáceres, Real Academia de Extremadura de las Letras y las Artes, 1990.

NANNI, Dionísia. *Dança educação - princípios, métodos e técnicas*. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

_____. *Dança educação - pré-escola à universidade*. Rio de Janeiro, Sprint, 1995.

NIETZSCHE, Friedrich. *Os Pensadores*. São Paulo, Abril Cultural, 1974.

- NÓVOA, António (org.). *Os professores e sua formação*. Lisboa, D. Quixote, 1992.
- NUNES, Benetito. *Introdução à filosofia da arte*. São Paulo, Ática, 1987.
- OSSONA, Paulina. *A educação pela dança*. São Paulo, Summus, 1988.
- OSTROWER, Fayga. *Criatividade e processos de criação*. Rio de Janeiro, Imago, 1977.
- PAREYSON, Luigi. *Os Problemas da estética*. São Paulo, Martins Fontes, 1989.
- PEÑA, Tereza Martinez de la. *Teoria y practica del baile flamenco*. Madrid, Aguilar, 1969.
- PENNA, Maura (coord). *Os parâmetros curriculares nacionais e as concepções de arte*. Paraíba, Cadernos de textos-Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, 1997.
- _____. *Ensino de arte: um momento de transição*. Anais do IX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Águas de Lindóia (SP), 1998.
- PENIN, Sonia T. de Souza. *A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura*. Campinas, Papirus, 1994.
- PEREGRINO, Yara Rosas (org). *Da camiseta ao museu - o ensino das artes na democratização da cultura*. João Pessoa, Ed. Universitária, 1995.
- PINTO, Regina Coeli G. de S. *Uma proposta de integração curricular em atividades cênicas para o ensino de 1º grau*. São Paulo: 1987. Tese (Doutorado em Artes) - ECA / USP.
- PLAZA, Júlio. *Tradução intersemiótica*. São Paulo, Perspectiva, CNPq, 1987.
- PORCHER, Louis. *Educação Artística: luxo ou necessidade?* São Paulo, Summus, 1982.
- PORTINARI, Maribel. *História da dança*. 2º ed. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1989.

REGUERRA, Rogelio. *Historia y tecnica de la guitarra flamenca*. Madrid, Alpuerto, 1990.

ROBATTO, Lia. *Dança em processo - a linguagem do indizível*. Salvador, Centro Editorial e Didático da UFBA, 1994.

RODRIGUES, Graziela. *Bailarino-pesquisador-intérprete: processo de formação*. Rio de Janeiro, Funarte, 1997.

SALAZAR, Adolfo. *La danza y el ballet*. México, Fondo de cultura económica, 1948.

SANTOS, Inaycira F. dos. *Da tradição africana brasileira a uma proposta pluricultural de dança-arte-educação*. São Paulo: 1996. Tese (Doutorado em Educação) - USP.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 21º ed. São Paulo, Cortez, 1989.

_____. *Pedagogia histórico crítica - primeiras aproximações*. São Paulo, Cortez/ Autores Associados, 1991.

STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. 4º ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1987.

STEINMAN, Louise. *The knowing body: elements of contemporary performance and dance*. London, Shambhala, 1986.

STINSON, Susan W. *Uma pedagogia feminista para a dança da criança*. Coletânea da Ci-Brasil, São Paulo, 1995.

SUCENA, Eduardo. *A dança teatral no Brasil*. Rio de Janeiro, Ministério da Cultura, Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1988.

TAYLOR, Sherry B. *Dança em uma época de crise social - em direção a uma visão transformadora de dança-educação*. Revista Comunicações e Artes, 17 (28):65-74, jan/abr, 1994.

THIEL-CRAMÉR, Bárbara. *Flamenco - su historia y evolución hasta nuestros días*. Lidinö, Remark AB, 1992.

VAGO, Tarcisio Mauro. *Um olhar sobre o corpo*. Revista Presença Pedagógica, Dimensão, Belo Horizonte, ano 1, nº. 2, março/abril, 1995, pp.66-75.

VALLE, Edênio & QUEIRÓZ, José J. *A cultura do povo*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1979.

VEER, René van der & VALSINER, Jaan. *Vigotsky - uma síntese*. São Paulo, Loyola, 1996.

VEGA, José B. *Magna antología del cante flamenco*. Madrid, Hispa Vox, 1982.

VERNASCHI, Elvira. *Arte-educação: uma nova perspectiva para os museus*. São Paulo: 1989. Tese (Doutorado em Artes) - ECA / USP.

VITTUCCI, Matteo M. & GOYA, Carola. *The language of spanish dance*. London, University of Oklahoma Press, 1990.

ANEXOS

ANEXO 1

GLOSSÁRIO DE PALAVRAS UTILIZADAS NESTA DISSERTAÇÃO PROVENIENTES DO "LINGUAJAR FLAMENCO"

A palo seco - É chamado "*cante a palo seco*" o *cante* interpretado sem acompanhamento de guitarra ou qualquer outro instrumento.

Baile - Toda dança flamenca é chamada de baile.

Bailaor/bailaora - Homem ou mulher que bailam (dançam) flamenco.

Bailarín - Homem ou mulher que bailam (dançam) outra dança que não seja flamenco, ou mesmo que não seja flamenco puro, mas mesclado com balé clássico ou dança moderna.

Cajón - Instrumento de percussão de origem peruana, introduzido no flamenco recentemente e atualmente bastante utilizado principalmente para acompanhar o *baile*. Constitui-se em uma caixa de madeira com um buraco numa das laterais.

Calons - De acordo com José B. d'Oliveira China¹⁹⁰, *o nome calon é tirado dum dos nomes genéricos da nação dos ciganos, isto é, de "Kalo", no plural "Kala", que verdadeiramente quer dizer negro, os negros*. Esse termo é com frequência utilizado entre os ciganos espanhóis ao referirem-se a si mesmos.

Cante/cante flamenco - A música flamenca cantada é chamada de cante ou cante flamenco.

Cante jondo - É uma denominação específica do flamenco para designar alguns tipos de músicas, ou "cantes" que são a expressão original do flamenco. São as formas mais antigas de cante e deles derivam as demais formas musicais.

¹⁹⁰ In: MORAES FILHO, Mello. *Os ciganos no Brasil e cancionero dos ciganos*. São Paulo, Edusp, 1981, p. 26.

Cantaor - O cantor de flamenco é chamado cantaor.

Copla - Pode significar estrofe, quadra, conjunto de versos de uma música e, conseqüentemente, as partes de um *baile*.

Duende - É uma expressão usada para designar uma certa magia, um “algo a mais” que alguns artistas flamencos têm quando estão expressando sua arte.

Gitano - É cigano na língua espanhola.

Guitarrista - Aquele que toca guitarra flamenca (um tipo de violão).

Jalear/jaleos - Provavelmente de origem judaica, são palavras de incentivo à performance dos atores da arte flamenca, seja para *cantaores*, *guitarristas*, *bailaores* ou qualquer outro elemento que esteja em cena.

Juerga - As festas onde se dança e canta flamenco são chamadas de juergas.

Palmeiro - Pessoa que acompanha o *baile* e/ou música com palmas.

Palos - Os ritmos flamencos são chamados de palos.

Payo - Dentre os ciganos espanhóis, é chamado de “payo” quem não é cigano.

Tablao Flamenco- São tabernas, restaurantes ou bares existentes na Espanha nos quais ocorrem diariamente espetáculos de flamenco.

ANEXO 2

GRÁFICO ESQUEMÁTICO DE RITMOS FLAMENCOS¹⁹¹GRUPO 1 - *Cantes flamencos primitivos e básicos com seus derivados*

Romances

Tonás ou cantes sem guitarra.....	Tonás Deblas Martinetes Carceleras
-----------------------------------	---

Siguiriyas.....	Liviana Serrana
-----------------	--------------------

Soleares.....	Alboreás Caña Polo Peteneras Bulerias
---------------	---

Tangos.....	Tientos Tanguillos La Mariana
-------------	-------------------------------------

Cantiñas.....	Cantiñas Alegrias Cante de las Mirris Los Caracoles La Rosa El Mirabrás La Contrabandista La Romera Cantiña de Romero el Tito Cantiña de Pinini Cantiña de Córdoba
---------------	--

¹⁹¹ Versão de VEGA, Jose Blas. Magna antologia del cante flamenco. Madrid, Hispa Vox, 1982, p. 9.

GRUPO 2 - *Cantes flamencos derivados do fandango*

Cantes de Málaga.....	Rondeña Jabera Verdiales Fandangos locais Malagueñas locais Malagueñas de criação pessoal
Cantes de Levante e das Minas.....	Granáina Media Granáina Taranto Taranta Cartagenera Minera
Fandangos de Huelva.....	Estilos locais Estilos pessoais
Fandangos de Criação Pessoal	

GRUPO 3 - *Cantes vários aflamencados*

Origem folclórico-andaluza.....	Sevilhanas Saetas Campanilheros Vilhancicos Bamberas Pregones
Origem híbrida ou incerta.....	Farruca Garrotín
Origem hispano-americana.....	Guajiras Milongas Colombiana Rumbas

ANEXO 3

QUESTIONÁRIO

DADOS PESSOAIS :

Nome:

Endereço:

Telefone:

Profissão:

Idade:

1- Já fez algum tipo de dança? Qual? Por quê essa opção?

2- Se já fez outro tipo de dança, com que idade começou ?

3- Quanto tempo fez de aula?

4- Caso não faça mais, por quê?

5- Você já assistiu algum espetáculo de flamenco?

6- Costuma assistir a espetáculos de dança em geral?

7- Por quê procurou a dança flamenca?

8- O que espera deste curso?

