

O ritmo, a música e a educação

Émile Jaques-Dalcroze



Esperamos que vocês sejam tocados pela atualidade do pensamento de Émile Jaques-Dalcroze. Certamente alguns destes textos devem ser considerados no contexto da época, mas as concepções apresentadas continuam fazendo do autor um pioneiro e encorajando novos caminhos.

“O objetivo da rítmica é poder dizer, no final de seus estudos, não ‘eu penso’, mas ‘eu sinto’”. Ao lançar, na virada para o século XX, o esboço de uma “educação pela música e para a música”, Jaques-Dalcroze é compositor, pedagogo, cantor, poeta e humorista. E é no Conservatório de Genebra, ao considerar as dificuldades e arritmias de seus alunos, que ele imagina um método pedagógico fundado no ritmo musical e que coloca “o corpo a serviço do espírito”. Trata-se, portanto, de formar o músico por meio de um solfejo vivido através do conhecimento sensorial do ritmo e da harmonia.

Suas ideias extrapolaram o domínio da educação musical e estão hoje na dança, nas artes cênicas e nas pesquisas em neurociência.

Baseada na improvisação, para ele a rítmica não é somente um fim em si mesma, mas, sobretudo, um trampolim para a criação, uma ponte entre pedagogia e arte.

Martine Jaques-Dalcroze
Genebra, maio de 2023



Na qualidade de diretora do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra e como latino-americana, é com prazer e emoção que escrevo estas palavras para celebrar a tradução desta obra para o português.

O ritmo, a música e a educação é um livro de Jaques-Dalcroze que reagrupa artigos escritos no início de sua carreira como educador, entre 1898 e 1919. Através de seus pensamentos e reflexões descobrimos uma personalidade pedagógica e artística que marcou e impactou o desenvolvimento da educação musical no mundo. Pessoalmente, no início dos meus estudos como professora de educação musical, foi lendo este livro que minha motivação e o meu engajamento na formação profissional na Rítmica despertaram, para que, logo em seguida, eu pudesse decidir fazer da Rítmica minha profissão. A Rítmica de Jaques-Dalcroze está presente na Europa desde o fim do século XIX e foi transmitida de geração em geração sobre quatro continentes. Numerosos são os professores que contribuíram para espalhar essas ideias e divulgar esse conhecimento. Adaptação, transformação, inovação pontuaram o caminho de seu desenvolvimento. Hoje, o

interesse que o método suscita demonstra sua atualidade e sublinha a pertinência de seus princípios (a educação da pessoa em sua globalidade, as conexões auditivas e cinestésicas, o desenvolvimento da criatividade), mas também sua universalidade (ela pode ser adaptada a todos os tipos de públicos e a toda a variedade de culturas).

Todo o meu reconhecimento à equipe de professores das diferentes instituições do Brasil que estão na origem deste projeto e de sua realização. Eu lhes agradeço calorosamente e os felicito pela colaboração interinstitucional e humana, para o bem da Rítmica.

Desejo que esta tradução possa abrir um caminho de descobertas aos leitores e suscitar novas vocações. Muitos centros de formação existem na América Latina e a perspectiva de ver mais um se abrir no Brasil me enche de alegria.

Silvia Del Bianco

Diretora do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra, 2023



Universidade Federal do Rio de Janeiro

Reitor Roberto de Andrade Medronho

Vice-reitora Cassia Curan Turci

*Coordenadora do
Fórum de Ciência
e Cultura*

Christine Ruta



Editora Universidade Federal do Rio de Janeiro

Diretor Marcelo Jacques de Moraes

Diretora adjunta Fernanda Ribeiro

Conselho editorial Marcelo Jacques de Moraes (presidente)

Cristiane Henriques Costa

David Man Wai Zee

Debora Foguel

João Camillo Barros de Oliveira Penna

Maria Elvira Díaz

Tania Cristina Rivera

Émile Jaques-Dalcroze

O RITMO, A MÚSICA E A EDUCAÇÃO

Organização

Lilia Justi

Rodrigo Batalha

Tradução

Rodrigo Batalha

Lilia Justi

Luis Carlos Justi

Gilka Martins de Castro Campos

José Rafael Madureira

Laura Tausz Rónai



EDITORAS UFRJ

Título original: *Le rythme, la musique et l'education*
©2021 Lilia Justi e Rodrigo Batalha, pela tradução
©2023 Editora UFRJ

Ficha catalográfica elaborada por Maria Luiza Cavalcanti Jardim (CRB7-1878)

J36 Jaques-Dalcroze, Émile, 1865-1950.
O ritmo, a música e a educação [recurso eletrônico] /
Émile Jaques-Dalcroze ; organização Lilia Justi, Rodrigo
Batalha ; tradução, Rodrigo Batalha ... [e outros].- Rio de
Janeiro : Ed. UFRJ, 2023.
1 recurso eletrônico (316 p.) ; digital

Tradução de: *Le rythme, la musique et l'education*.
Bibliografia: p. [294]-298.
ISBN 978-85-7108-497-1

1. Música - Instrução e estudo. 2. Métrica e ritmo
musical. 3. Eritmia. I. Justi, Lilia. II. Batalha, Rodrigo.
III. Título.

CDD: 780.77

Coordenação editorial

Thiago de Moraes Lins

Capa

Louise Xavier Dantas

Preparação de originais

Patrícia Vieira

Projeto gráfico e diagramação

Thiago de Moraes Lins

Revisão

Cecília Moreira

Paula Halfeld

Sonja Cavalcanti

Thereza Vianna

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FÓRUM DE CIÉNCIA E CULTURA

EDITORIA UFRJ

Av. Pasteur, 250, Urca

Rio de Janeiro, RJ – CEP 22290-902

Tel./Fax: (21) 3938-5484 e 3938-5487

www.editora.ufrj.br

LIVRARIA EDITORA UFRJ

Rua Lauro Müller, 1A, Botafogo

Rio de Janeiro, RJ – CEP 22290-160

Tel.: (21) 3938-0624

www.facebook.com/editora.ufrj

Apoio:



Fundação Universitária
José Bonifácio

Sumário

Apresentação	6
Prefácio à edição brasileira	10
Prefácio do autor	13
I. Os estudos musicais e a educação do ouvido	19
II. Um ensaio de reforma do ensino musical nas escolas	25
III. O piano e a senhorita do conservatório	60
IV. A iniciação ao ritmo	73
V. A música e a criança	84
VI. A rítmica, o solfejo e a improvisação	100
<i>Rítmica</i>	106
<i>Solfejo</i>	113
<i>Aplicação dos exercícios de rítmica e solfejo ao estudo de improvisação ao piano</i>	119
VII. A rítmica e a composição musical	123
<i>Nova notação para durações musicais</i>	128
<i>As indicações de métrica</i>	130
<i>Os compassos alternados</i>	130
<i>A métrica e a harmonização</i>	133
<i>A anacruse e a frase</i>	135
<i>Os contrastes de ação e repouso</i>	137
<i>Os tempos assimétricos</i>	141
<i>Mudanças no andamento</i>	150
<i>Os silêncios</i>	151

<i>Dobro e Triplo – rapidez e lentidão</i>	156
VIII. A escola, a música e a alegria	166
IX. O ritmo e a imaginação criadora	179
X. A rítmica e o gesto no drama musical e ante a crítica	189
<i>O solista</i>	189
<i>A crítica</i>	197
<i>A multidão</i>	205
XI. Como redescobrir a dança?	214
XII. A rítmica e a plástica animada	234
<i>Dinâmica</i>	247
<i>Divisão do tempo (“agógica”) e divisão do espaço</i>	248
<i>Divisão do espaço em relação à divisão do tempo</i>	250
<i>Divisão do tempo e do espaço em relação à situação do indivíduo no espaço</i>	250
<i>Encadeamento dos gestos</i>	251
<i>Encadeamento dos gestos do ponto de vista estético</i>	252
<i>O valor plástico e musical do gesto</i>	253
XIII. O dançarino e a música	258
XIV. O ritmo, a métrica e o temperamento	273
Referências	294
Personalidades e obras citadas	299

Apresentação

O pensamento de Émile Jaques-Dalcroze representa uma revolução na passagem do século XIX para o XX e reverbera com admirável força nesses primeiros anos do século XXI. Todo artista ou professor de música, dança, teatro, pedagogia, educação física – dos estudos mais elementares aos mais avançados – tem muito a ganhar em conhecer suas ideias e práticas.

O ritmo, a música e a educação foi elaborado originalmente com a compilação pelo autor de catorze artigos seus publicados ao longo de vinte e um anos (1898-1919). Desde as primeiras páginas, percebe-se sua determinação em favor da revitalização da arte¹ e na ênfase do papel preponderante da música nesse processo.

Seu discurso é, muitas vezes, marcado pela ironia e pelo humor agressivo dos que já não se satisfazem com respostas descompromissadas com a real solução dos problemas. Outro elemento a se notar é o reflexo das visões de mundo do colonialismo europeu, vindo de uma sociedade eugenista, opressora de povos, que ainda não vivera de perto a intolerância até

¹ O termo “arte” se refere a todas as artes. É elucidadora a reflexão de Fonterrada (2008), em seu livro *De tramas e fios*, ao ressaltar que, apesar de Dalcroze sempre retornar à educação musical como o lugar onde constrói caminhos para solucionar as questões de seu tempo, é na sua condição de artista que tais questões o afetam. A autora cita a crítica de Dalcroze ao projeto de Wagner, no qual se busca, a partir da “trindade verbo, gesto, música”, construir a “obra de arte total” (*Gesamtkunstwerk*). Para Dalcroze, esse ideal não se concretizou, pois seria necessário fundir “movimentos corporais e sonoros, bem como os elementos musicais e plásticos” (p. 129) desde a base formativa. E construir tal base, segundo Dalcroze, somente seria possível por meio de uma revolução na educação musical.

suas últimas consequências. Ao longo do processo de tradução, tivemos de lidar com o dilema de *corrigir* determinadas passagens do texto a partir da compreensão que hoje temos da ciência genética, da antropologia, da educação inclusiva e dos estudos decoloniais, antirracistas, feministas e *queer*. Embora inclinados a fazê-lo, considerando a absoluta atualidade de tudo mais na obra, mantivemos o texto o mais próximo possível do original, estendendo essa contextualização crítica para eventuais notas de rodapé ao longo dos capítulos. Apesar de ser um texto centenário, em algumas de suas passagens há concepções sobre deficiência, etnia e gênero que ainda precisam ser desconstruídas, especialmente diante dos retrocessos e negacionismos que rondam o tempo presente.²

Ao final de vinte e um anos de reflexões sobre suas experiências, Jaques-Dalcroze muda o foco da exclusão dos “menos dotados” para favorecer cada vez mais os processos de transformação de sujeitos “maus ouvintes” em sujeitos que sentem, fazem e compreendem a música ao se expressarem por meio dessa arte. Seu método promove a inclusão de todos em um mundo de experiências psicofísicas que visam, por meio da audição atenta, vivida em plenitude pelo corpo através do movimento, chegar à consciência de si.

As ideias registradas neste livro têm influenciado muitos outros educadores desde então. Elas ficaram muito conhecidas ainda no início do século XX, e entre os pedagogos musicais mais renomados da Europa que compactuaram com as ideias de Dalcroze podemos citar Carl Orff, Zoltán Kodály e Edgar Willemse. No Brasil, destaca-se Antônio de Sá Pereira, que, na ocasião da incorporação do Instituto Nacional de Música à Universidade, hoje Escola de Música da UFRJ, atuou com Mario de Andrade e Luciano Gallet na reformulação curricular que definiu uma cadeira obrigatória para professor de Método Dalcroze (ver artigo 254 do Decreto

² A ameaça de que retrocessos e negacionismos continuem a rondar o futuro precisa ser evitada desde agora, através de uma revolução radical na relação com o nosso próximo – cada ser humano ao redor – com o mesmo tratamento que desejamos para nós mesmos. Será fundamental também na educação do século XXI a permanente mobilização por políticas públicas e a qualificação dos debates sobre equidade, inclusão e diversidade. (N. dos O.)

nº 19.852, de 11/04/1931). Em 1937, ao lado de Liddy Mignone, criou um curso de Iniciação Musical no então recém-inaugurado Conservatório Brasileiro de Música, que tinha como objetivo atualizar a formação de professores com as ideias que eram já bastante divulgadas na Europa e nos Estados Unidos. Sá Pereira deu continuidade a um modo próprio de ver a pedagogia dalcroziana, registrado no seu livro *Psicotécnica do ensino elementar de música*, de 1937. Tais iniciativas fecundariam a pedagogia musical brasileira, e as ideias de base de Jaques-Dalcroze seriam irradiadas, em seguida, para muitas outras partes do país, influenciando outros professores e instituições de ensino.

Esta obra tem sido traduzida para muitas línguas desde que foi escrita. No entanto, apenas dois dos artigos que compõem seus capítulos foram antes traduzidos para o português. O primeiro, o capítulo III deste livro, foi traduzido anteriormente por Sá Pereira, com o título “O piano e a menina de conservatório”, e publicado em 1924 na revista modernista *Ariel*, que na época era dirigida pelo próprio Sá Pereira em colaboração com seu amigo Mário de Andrade. Esse capítulo foi excluído da edição publicada na Suíça, em 1965, por ocasião do centenário do autor. O segundo texto traduzido para o português é apresentado no capítulo I e foi publicado em 2010 por José Rafael Madureira na revista *Pro-Posições*.

Para traduzir os capítulos deste livro foram escolhidos professores doutores que tivessem alguma relação com os conteúdos dos capítulos e que estivessem ligados a instituições de ensino superior no Brasil. O desafio de traduzir o principal livro de Jaques-Dalcroze durante o isolamento social da pandemia em 2020 foi sendo pouco a pouco vencido, graças à compreensão, por parte dos tradutores aqui reunidos, de alguns fatores, como:

1. a atualidade dos textos de Dalcroze, gritante aos nossos ouvidos, e a importância de trazer para os leitores contemporâneos as bases para o entendimento das relações entre esta obra e iniciativas de educadores e artistas que lhe sucederam;
2. o desejo de ter contato direto com as obras originais completas de Dalcroze (até hoje não disponíveis em português) e de poder compartilhar essa leitura com alunos de graduação e pós-graduação de diversas áreas (música, dança, educação física, teatro) e com professores dessas áreas que atuam nas escolas brasileiras;

3. a coincidência entre o lançamento do edital da Editora UFRJ, que possibilita a publicação de obras relevantes ainda não traduzidas para a língua portuguesa, e a iminência da liberação dos direitos autorais após setenta anos da morte de Dalcroze.

Outra colaboração preciosa veio do professor Iramar Rodrigues, brasileiro residente em Genebra que há mais de quarenta anos trabalha no Instituto Dalcroze e que, nos últimos anos, tem ministrado cursos de rítmica em todas as regiões do Brasil. É com grande alegria que recebemos seu apoio, através do prefácio para a primeira edição brasileira de *O ritmo, a música e a educação*, no qual ele nos coloca em contato direto com a atualidade de Dalcroze no mundo e sua relação com o nosso país.

Rio de Janeiro, 12 de julho de 2023.
Lilia Justi e Rodrigo Batalha

Prefácio à edição brasileira

Émile Jaques-Dalcroze nasceu em Viena, em 1865, e faleceu em Genebra, em 1950. Em plena juventude, manifestou um grande interesse pelo estudo e pela pesquisa dos ritmos árabes, o que o levou a viver durante um tempo na Argélia, para analisar as diferentes mudanças de alterações rítmicas e métricas na música daquele país. Aos 29 anos, foi aceito como professor de Harmonia no Conservatório de Genebra, onde começou as suas inquietantes pesquisas sobre o que, na época, se chamava “*pas Jaques*” (“passo de Jaques”), então considerado pelo conservatório como um método de ensino que fugia dos contextos didáticos e pedagógicos da instituição. Após dois anos, recebeu uma carta de demissão do Conselho de Direção do conservatório, alegando o não cumprimento de suas funções como professor de Harmonia, já que delas não se esperava que levassem os alunos a caminhar e expressar a música com o corpo!

Deceptionado, o jovem seguiu diretamente para a Alemanha, onde conheceu os irmãos Dohrn, que, fascinados por suas ideias, construíram a Cidade das Artes, em Hellerau, perto de Dresden. Profissionais de música, dança e teatro, como Mary Wigman, Isadora Duncan, Joan Llongueras, Jerzy Grotowski, Vaslav Nijinski e outras personalidades de renome da época buscavam na rítmica dalcroziana a liberação do corpo. O instituto de Hellerau funcionou até a época da Segunda Guerra Mundial, quando Dalcroze e sua família se mudaram para Genebra. A Cidade das Artes, durante a guerra, foi utilizada como depósito de munições. Atualmente, reformada, continua sendo um centro de preparação das artes corporais, onde a rítmica dalcroziana é ainda a principal disciplina.

Em 1915, Émile Jaques-Dalcroze fundou, com ajuda do cantão de Genebra, o Instituto Dalcroze, situado na rue de la Terrassière, 44, que, nos dias de hoje, é um edifício de cinco andares equipado com excelentes salas para receber 2.500 crianças que frequentam os cursos de rítmica, solfejo, improvisação, piano e iniciação ao piano pela improvisação. Há vários anos, foi criado também um departamento sênior, sob a orientação da Clínica de Geriatria de Genebra, cujos cursos são recomendados à população pelos serviços de saúde da cidade de Genebra e de outros cantões suíços.

Atualmente, a formação profissional é frequentada por alunos de várias partes do mundo. O curso para a obtenção de um título de *bachelor* tem duração de três anos, seguido de um *master*, com duração de dois anos, para a obtenção de um diploma de nível superior.

Tive a grande oportunidade de ser formado por ex-alunos de Dalcroze, com os quais tive a sorte de aprender e viver todos os princípios de base da rítmica e sua pedagogia aplicativa, os quais fizeram de mim um especialista no método e em sua pedagogia e didática. Tal formação me deu a oportunidade de ser professor, por trinta e sete anos, de rítmica, solfejo, improvisação e pedagogia, nas classes de crianças, adolescentes, adultos e na formação profissional.

Na prática da rítmica dalcroziana, a utilização do corpo é fundamental e leva ao desenvolvimento das reações sensoriais, auditivas, visuais e expressivas através de uma realização flexível do gesto natural, ou seja, da plasticidade gestual e expressiva. Dalcroze sonhou, durante toda a sua vida, com o dia em que os intérpretes sentiriam no próprio corpo a projeção de suas ideias através da sua própria corporalidade, não por pensar que a rítmica dalcroziana teria uma finalidade em si, mas que fosse um meio de criar seres humanos com sensibilidade no campo musical, ou seja, pessoas que soubessem ouvir e descobrir os elementos de base da música, projetados com inteligência na transmissão de uma obra musical.

Émile Jaques-Dalcroze foi uma grande personalidade, um visionário. Ele viveu toda a sua vida em função de criar uma pedagogia humanista com bases sólidas, e mesmo nos dias de hoje suas ideias metodológicas e musicais seguem sendo utilizadas porque estão baseadas no ser humano e continuam em evolução através dos tempos.

Sinto-me honrado de participar desta primeira edição brasileira de um livro de autoria de Jaques-Dalcroze, traduzido para vários idiomas e agora em sua primeira versão em português realizada sob a orientação de Lilia Justi e de Rodrigo Batalha, com a colaboração dos professores Luis Carlos Justi, Gilka Martins de Castro Campos, José Rafael Madureira e Laura Rónai.

Minha contribuição na divulgação da rítmica dalcroziana em diferentes universidades, conservatórios e festivais pelo Brasil me emociona, sobre tudo agora, com esta edição de *O ritmo, a música e a educação*, pela qual levo meus mais sinceros agradecimentos a todos os colaboradores, esperando que outras obras de Dalcroze recebam traduções valiosas como esta que agora se apresenta aos leitores em português.

Bodrum, Turquia, 15 de setembro de 2022.
Iramar Eustachio Rodrigues

Prefácio do autor¹

Ao meu amigo Adolphe Appia²

Há vinte e cinco anos, no Conservatório de Genebra, eu fazia a minha estreia no ensino,³ na qualidade de professor de Harmonia. Depois das primeiras aulas, constatando que o ouvido dos futuros harmonizadores não havia sido preparado para os acordes cuja escrita era sua tarefa, eu comprehendi que a falha no método convencional de ensino era fazer com que os estudantes tivessem a experiência com acordes apenas no momento em que se demanda deles que os escrevam – em vez de estabelecer essa prática desde o começo dos seus estudos, quando corpo e cérebro estão se desenvolvendo em paralelo, comunicando incessantemente impressões e sensações entre si. Com efeito, tendo decidido preceder as lições de notação harmônica com certas experiências de ordem fisiológica voltadas ao desenvolvimento de funções auditivas, eu logo percebi que entre os mais velhos dos meus estudantes as sensações acústicas estavam bloqueadas por inúteis pensamentos preconcebidos, enquanto em crianças elas se revelavam de maneira totalmente espontânea, engendrando muito mais naturalmente a análise. Eu comecei, portanto, a educar os ouvidos dos meus alunos desde a mais tenra idade, e assim, além de constatar que as faculdades auditivas se desenvolvem muito rapidamente em um

¹ Tradução de Rodrigo Batalha.

² Sobre Adolphe Appia e outras personalidades mencionadas ao longo deste livro, ver a lista de “Personalidades e obras citadas” no final do volume. (N. do T.)

³ *Pédagogie*, no original, mas a tradução literal como “pedagogia” poderia, no português brasileiro, trazer outro significado. (N. do T.)

período no qual toda sensação nova cativa a criança e a anima com uma curiosidade alegre, observei que, uma vez que o ouvido é acostumado aos encadeamentos naturais dos sons e acordes, a mente⁴ não tem problemas para se acostumar com os vários processos de leitura e escrita.

No entanto, em um certo número de alunos cujas habilidades auditivas se desenvolveram de maneira normal, a cultura musical me pareceu atrasada pela incapacidade que tinham de mensurar igualmente os sons e marcar o ritmo⁵ das sequências de diferentes durações. A inteligência percebia as variações sonoras ao longo do tempo, mas o aparelho vocal não as realizava. Eu concluí que tudo na música que é de natureza motora e dinâmica depende não somente da audição, mas também de outro sentido, que primeiro pensei ser o sentido tátil, uma vez que os exercícios métricos feitos com os dedos favoreciam o progresso dos estudantes. Notei, contudo, reações em outras partes do corpo que não as mãos enquanto tocavam piano: movimentos dos pés, oscilações do tronco e da cabeça, sobressaltos por todo o corpo, etc., incitando-me logo a pensar que as sensações musicais de natureza rítmica provêm da ação muscular e nervosa do *organismo como um todo*. Eu fiz com os estudantes exercícios de marchar e parar e os habituei a reagir corporalmente à escuta dos ritmos musicais. Esse foi o começo da “rítmica”, e pensei por um momento que havia terminado com as experiências e poderia construir, sem outras mais, um sistema racional e definitivo de educação musical! Meu erro não durou muito tempo. Com efeito, eu logo constatei que, em cada dez crianças, duas no máximo reagiam de maneira normal, e que a consciência tátil e motora e o senso espacial e de movimento giratório raramente existiam em um estado de pureza completa, assim como o sentido auditivo integral⁶ que os músicos nomeiam “ouvido absoluto”. A arritmia musical se revelava a mim como a consequência de uma arritmia geral, e sua solução me pareceu depender de uma educação especial

⁴ *Esprit*, no original, que poderia ser também traduzido por “espírito”. (N. do T.)

⁵ Uma tradução alternativa a “marcar o ritmo”, mas pouco usual, seria justamente tomar a palavra ritmo como verbo: *ritmar* (*rythmer*, no original). (N. do T.)

⁶ A compreensão do que constituiria um “sentido auditivo integral” tem sido redimensionada nas pesquisas sobre ensino e cognição em música. (N. do T.)

a ser criada do zero, visando ordenar reações nervosas, afinar músculos e nervos e harmonizar mente e corpo. Cheguei assim a considerar a musicalidade unicamente auditiva como uma musicalidade incompleta, buscando as relações entre mobilidade e instinto auditivo, entre a harmonia dos sons e a das durações, entre tempo e energia, entre dinamismo e espaço, entre música e caráter, entre música e temperamento, entre arte musical e dança.

Essa é a história de minhas pesquisas, minhas tentativas e erros, bem como de minhas descobertas definitivas, que se encontram resumidas nos diversos capítulos do presente volume. De acordo com uma ordem cronológica, esses capítulos expõem minhas ideias tal como foram registradas de 1897⁷ até os dias atuais em relatórios ou artigos científicos. O leitor encontrará, na primeira parte do livro, um certo número de contradições, e, na segunda, repetições de afirmações previamente feitas de formas diferentes, mas me parece que essa série de transformações e desenvolvimentos de um princípio geral é de natureza que interessa a pedagogos e psicólogos, por isso, renunciei a reformular, como era originalmente minha intenção, todos os artigos de acordo com um plano definido e um princípio de unidade. Pode ser útil que os especialistas em ensino possam refazer por si mesmos todas as etapas que percorri, das quais os poucos estabelecimentos de ensino secundário e superior engajados no caminho que tracei só percorreram os primeiros passos. Eles perceberão a ideia geral que norteou a concepção e a construção do meu sistema: a educação do amanhã deve, acima de tudo, ensinar as crianças a verem com clareza e por si mesmas, para poderem medir suas capacidades intelectuais e físicas a partir de uma criteriosa comparação com os esforços de seus predecessores – e expô-las a experiências que lhes permitam apreciar suas próprias forças, equilibrá-las e adaptá-las às necessidades da existência individual e coletiva.

⁷ Alguns dos últimos capítulos são inéditos. Os outros foram publicados (alguns parcialmente) no *Tribune de Genève*, no *Semaine Littéraire*, no *Mercure de France*, no *Le Monde Musical*, no *Le Courier Musical*, no *Ménestrel* e na *Grande Revue*. Alguns deles, finalmente, apareceram de forma parcial em relatórios educacionais, como o editado pela Associação de Músicos Suíços, sobre a Reforma da Educação Escolar.

Seria insuficiente transmitir às crianças e jovens uma educação geral baseada apenas no conhecimento que teriam produzido nossos antepassados. Os educadores devem buscar fornecer aos estudantes os meios para viverem suas próprias vidas e harmonizá-las com as dos outros. A educação do amanhã tem tudo a ver com reconstrução, preparação e readaptação; ela diz respeito, por um lado, a preparar e reeducar as faculdades nervosas para se obter conhecimento com calma, reflexão e concentração mental, e, por outro lado, a responder⁸ ao inesperado reagindo sem tensão e dando o seu máximo, sem que seu empenho sofra devido a resistência ou a contradições.

Mais do que nunca, a humanidade precisará, nesses tempos de reconstrução social,⁹ da reeducação do indivíduo. Temos discutido e escrito bastante sobre as modificações que fatalmente irão trazer para o espírito social e artístico de amanhã os graves problemas que nos impedem atualmente de ter uma visão nítida e clara dos gestos a realizar nesse futuro, para a manutenção de nossas ideias de cultura. Isso me parece, acima de tudo, uma questão de ensinar nosso estudante a tomar consciência de sua personalidade, a desenvolver seu temperamento, a libertar seu ritmo de vida individual de qualquer resistência. Mais do que nunca, é adequado ensinar-lhe as relações entre a alma e a mente, entre o inconsciente e o consciente, entre as qualidades da imaginação e da realização. Conceitos e ações não deveriam ser localizados. Impõe-se uma educação que regule as relações entre nossas forças nervosas e nossas forças intelectuais. Assim que saírem das trincheiras, os soldados devem poder continuar a luta de outras formas, e, em nossas escolas, nossos educadores devem se preparar desde hoje para lutar contra um decréscimo de vontade e confiança e incentivar, por todos os meios possíveis, as novas gerações a lutar, na medida de suas capacidades pessoais, para tomarem posse de si mesmas e estarem prontas para colocar todas as suas forças a serviço da sociedade futura.

⁸ A tradução literal seria “obedecer a comandos de ditados inesperados [...]. (N. do T.)

⁹ O contexto é o do período entreguerras, mas a necessidade de reconstrução social e de reeducação é atual, sabemos, nesses tempos de (pós-) pandemia mundial. (N. do T.)

Do ponto de vista artístico, prevejo que os esforços individuais continuarão a interessar a opinião pública, mas me parece que a necessidade de união e de coletivismo forçará muita gente de perfil aparentemente distante da arte a se reunir para a expressão de seus sentimentos comuns. E, a partir de então, uma nova arte nascerá, feita pela coexistência de múltiplas aspirações a um ideal, de desejos diferentes, mas preparada para se unir à exteriorização comum dos sentimentos. E, a partir de então, a educação psicofísica, baseada na cultura dos ritmos naturais, será, pela vontade, talvez até irracional, de todos, convidada a desempenhar um papel importante em nossa vida cívica. Nós teremos peças no teatro em que o povo vai desempenhar um papel soberano e intervir como protagonista, em vez de colaborar como coadjuvante. Nós veremos então que todas as nossas ideias correntes sobre encenação teatral têm sido forjadas pela preocupação individual, não pelo conhecimento dos recursos de uma multidão ativa. Nós vamos nos dar conta de que uma nova técnica de agrupamento de massas se impõe, que os esforços geniais de um Gémier ou de um Grandville Baker ainda não foram completamente realizados no domínio lírico.

E é precisamente o conhecimento profundo de nossas sinergias e antagonismos corporais que nos dará a fórmula para a arte futura da expressão de sentimentos pelas massas. A música fará o milagre de agrupar essa multidão, multiplicá-la, animá-la, bem como acalmá-la, além de “instrumentalizar” e “orquestrar”, segundo os princípios de um ritmo natural. Uma educação dos sentimentos internos permitirá exteriorizá-los coletivamente ao preço de inúmeros sacrifícios individuais. E nascerá uma nova música que terá o poder de animar as massas, ensiná-las as múltiplas formas de contraponto, fraseado, as nuances das sonoridades dos ritmos, criados com vistas a uma externalização plástica-gestual. Todas as tentativas de renovar a dança são atualmente insuficientes. Uma nova dança e uma nova música certamente surgirão, ambas inspiradas no conhecimento dos inúmeros recursos do corpo humano, em íntima conexão com todas as necessidades de ideal, emotividade e expressão estilística, a qual por si só pode concretizar uma música ditada pela necessidade imperativa de dinâmica e agógica que impõem as flutuações do temperamento humano.

Eu registro em certos capítulos minhas observações sobre as múltiplas maneiras de interpretar corporalmente as linhas sonoras musicais. Mas, neste prefácio, gostaria de tornar conhecida minha convicção íntima de que, após a guerra, as novas gerações vão experimentar a necessidade de se agrupar para a exteriorização de seus sentimentos, e de que uma nova arte é chamada a nascer, criada espontaneamente por todos aqueles que consideram a música magnífica e poderosa, como força vital expressiva da gestualidade humana – e isso como uma emanação eminentemente “musical” de nossas aspirações e vontades.

*Agosto de 1919.
E. Jaques-Dalcroze*

I

Os estudos musicais e a educação do ouvido (1898)¹

A inutilidade dos estudos de harmonia sem a conquista ou o uso anterior da audição “interna”. – A necessidade de cultivar as faculdades auditivas dos estudantes de harmonia. – Natureza dos exercícios ditos de “desenvolvimento do ouvido”. – Perigos dos estudos especializados, particularmente aqueles para o piano, não acompanhados de estudos gerais. – O papel das faculdades tático e motora na educação musical. – Bases de exercícios próprios para organizar e desenvolver o temperamento.

Um dos preceitos favoritos dos professores de harmonia é: “Não se deve jamais utilizar o piano para construir e escrever as sucessões de acordes”... Fiel à tradição, eu me punha a repetir esse axioma nas minhas aulas, até o dia em que um aluno inocentemente me disse: “Mas, senhor, se eu não consigo ouvir nada sem o piano, por que não o usar?”. A luz da verdade subitamente me iluminou. Eu entendi que uma regra que não é criada pela necessidade e pela observação direta da natureza é arbitrária e falsa e que o impedimento de utilizar o piano não teria razão a não ser para aqueles jovens que já tivessem *audição interna*. As sensações tátteis, em certa medida e em alguns casos, podem substituir aquelas do ouvido, e até conheço compositores com faculdades auditivas incompletas que chegam a escrever obras interessantes, compostas, como se diz, *ao piano*. Eles certamente estudaram harmonia negligenciando a observação

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi, com colaborações de Rodrigo Batalha. Outra tradução deste capítulo, feita por José Rafael Madureira, pode ser encontrada na revista *Pro-Posições* (Jaques-Dalcroze, 2010).

da lei suprema, porque é impossível perceber uma sucessão de acordes se o ouvido interno não traz o eco antecipado das suas ressonâncias. Das duas, uma: ou compor ao piano quando não se tem um bom ouvido, ou se abster do piano quando se tem um. Os professores têm o dever, portanto, já que impõem aos seus alunos a obrigação de anotar as harmonias sem usar um instrumento, de desenvolver com eles o sentido auditivo musical e o senso melódico, tonal e harmônico através de exercícios especiais. Existem exercícios desse tipo? Esses exercícios são ensinados nas escolas de música? São questões que cedo me fiz e que me esforcei para resolver, pesquisando nas bibliotecas e nos programas de ensino² dos conservatórios. A resposta foi: “Não, não existem procedimentos pedagógicos que reforcem as faculdades auditivas dos músicos, e nenhuma escola de música se preocupa com o papel dessas faculdades nos estudos musicais”.

Vamos entender bem: seguramente, há numerosos livros nos quais estão escritos muitos exercícios de leitura visivelmente de transposição, de notação e mesmo de improvisação vocal. Mas todos podem ser feitos sem o recurso do ouvido: os de leitura e de improvisação com a ajuda de um sentido muscular, os de transposição e de notação com a ajuda de um sentido visual. Nenhum deles é dirigido diretamente ao ouvido, e, no entanto, é por esse canal que as vibrações sonoras são registradas em nosso cérebro. Pergunto: não seria um contrassenso ensinar música sem procurar diversificar, graduar e combinar, em todas as suas nuances, a gama de sensações que as harmonias musicais despertam em nosso ser? Como afinal é possível que, no ensino atual da música, não se dê nenhuma importância à principal qualidade que caracteriza o músico?

Empenhei-me, portanto, em inventar exercícios destinados a reconhecer a altura dos sons, medir os intervalos, descobrir os sons harmônicos, individualizar as diversas notas dos acordes, seguir os desenhos contrapontísticos das polifonias, diferenciar as tonalidades, analisar as relações

² A palavra *programme* em francês foi traduzida aqui como programa, pois se refere à organização de conteúdos contemplados dentro de disciplinas. Em alguns casos, essa palavra é usada por Dalcroze no sentido da organização curricular envolvendo todas as disciplinas escolares. Nesses casos, preferimos utilizar o termo “currículo”, que é o mais utilizado na literatura especializada atualmente. (N. dos T.)

entre as sensações auditivas e as sensações vocais, desenvolver as qualidades receptivas do ouvido e – graças a uma ginástica de um novo gênero dirigida ao sistema nervoso – criar entre o cérebro, o ouvido e a laringe os canais necessários para fazer do organismo inteiro aquilo que se poderia chamar de um *ouvido interno*... E me convenci, inocentemente, de que, uma vez inventados esses exercícios, bastaria simplesmente aplicá-los em classes especiais!...

Engano meu! As dificuldades que eu tinha encontrado construindo o meu sistema para o desenvolvimento do ouvido não eram nada se comparadas ao que eu encontro implementando esse sistema no ensino. Os grandes argumentos contra essa implementação são que o verdadeiro músico deve ter naturalmente as qualidades necessárias ao exercício de sua arte e que o estudo não pode substituir os dons naturais. Por outro lado, o tempo de estudos sendo já muito limitado, não seria desejável – parece-me – sobre-carregar os alunos com novos estudos que os distraíssem dos exercícios técnicos para os dedos. Afinal, “os estudos instrumentais são suficientes para formar um bom músico”, etc. Alguns desses argumentos procedem no caso em questão, e é evidente que só deveria se consagrar profissionalmente à arte musical quem tem as qualidades necessárias ao reconhecimento dos sons, como naturalmente aquelas da sensibilidade dos nervos e da elevação dos sentimentos, sem as quais não existe um músico perfeito. Mas, enfim, o fato de que as aulas de instrumentos estão cheias de indivíduos que não sabem nem ouvir nem escutar a música nos permite constatar que os conservatórios recebem qualquer um que possa cantar ou tocar piano, sem que sejam músicos natos! Por que então dar a eles somente uma instrução técnica dos dedos e não uma educação auditiva?

Quanto aos bons músicos que se dedicam aos estudos de composição ou de regência orquestral, não seria permitido supor que os exercícios diários de distinção dos graus de intensidade e de altura dos sons, de análise sensorial dos timbres e de suas combinações, das polifonias e das harmonias em todos os graus da escala sonora seriam suscetíveis de tornar seus ouvidos *ainda* mais refinados e suas inteligências musicais *ainda* mais sutis?

Parece-me, aliás, que nos estudos de harmonia propriamente ditos (e mesmo nessas aulas, no Conservatório de Paris, onde somente³ se admitem estudantes com ouvido absoluto) não se procura suficientemente determinar e analisar as relações que certamente existem entre a sonoridade e o dinamismo, entre a altura dos sons e a sua acentuação, entre a maior ou menor rapidez dos movimentos sonoros e as escolhas das harmonias. Os estudos musicais são demasiadamente fragmentados e especializados. Os estudos de piano não guardam relação com os de harmonia, os de harmonia não têm relação com os estudos de estilos através do tempo, os de história da música não se apoiam sobre o conhecimento da história geral dos povos e dos indivíduos. Os programas são ricos em diversas matérias, mas não existe nenhuma unidade de ensino. Cada professor se restringe ao seu estreito domínio sem contato com os domínios de seus colegas que ensinam disciplinas musicais diferentes. No entanto, na base da arte musical há a emoção humana, de um lado, e a pesquisa estética das combinações sonoras, de outro. Vibrações sonoras e vibrações dos movimentos emotivos deveriam se combinar e se harmonizar, e nenhuma disciplina da música deveria estar separada das outras.

O estilo musical varia segundo o clima e a latitude e, por consequência, segundo os temperamentos⁴ que são formados e modificados pelo meio e pelas condições de vida. As divergências de harmonia e de movimento que caracterizam as músicas dos diferentes povos provêm, portanto, do estado nervoso e muscular dos indivíduos, independentemente até das distintas faculdades auditivas. Não seria conveniente consagrar nos estudos musicais maior atenção às faculdades motrizes dos alunos, a esse conjunto de reações, de energia, de paradas e recuos, de movimentos espontâneos e movimentos refletidos que constitui o temperamento? Frequentemente, admiro-me ao ver a dificuldade que as crianças

³ Atualmente, não há essa exigência para se estudar no Conservatório de Paris. (N. dos T.)

⁴ Temperamento é uma terminologia recorrente em Dalcroze. No capítulo 14, o autor defende uma educação que estimule, desde a tenra idade, o hábito da “livre circulação das diversas correntes do pensamento do indivíduo e de seus poderes motores” e afirma que o temperamento é constituído pela regular alternância entre os ritmos físicos e espirituais. (N. dos T.)

pequenas têm de seguir marchando uma música muito lenta, de parar e recomeçar bruscamente sob comando, de relaxar os seus membros quando estão temerosas ou ansiosas, de orientar ou de combinar seus movimentos de braço quando se lhes ensinam os gestos de uma canção. Não é de surpreender – uma vez que há tanto tempo perdido entre a intenção do movimento e suas possibilidades de realização – que tantas pequenas laringes não tenham habilidades, tantas cordas vocais sejam pouco suaves e precisas, tantas respirações mal-empregadas no exercício do canto e na maneira de marcar e dividir o tempo, e de emitir uma nota na hora certa. Não é, portanto, somente o ouvido e a voz da criança que seria conveniente exercitar, mas também tudo o que no seu corpo coopere com movimentos ritmados, tudo o que, nos músculos e nervos, vibre, tensione e relaxe, sob a ação de impulsos naturais. Não seria possível criar reflexos novos, dedicar-se a uma educação dos centros nervosos, acalmar os temperamentos muito agitados, ajustar os antagonismos e harmonizar as sinergias musculares, estabelecer comunicações mais diretas entre os sentidos e o espírito, entre as sensações que alertam a inteligência e as que recriam meios de expressão? Todo pensamento é a interpretação de um ato. Se até agora foi suficiente buscar a consciência do ritmo com os músculos das mãos e dos dedos, o quão longe chegariam se o organismo inteiro colaborasse nas experiências que despertam a consciência tátil e motora? E eu me pego a sonhar com uma educação musical na qual o corpo teria, ele mesmo, um papel de intermediário entre os sons e o nosso pensamento e se tornaria o instrumento direto de nossos sentimentos – as sensações do ouvido se fortificando, provocadas pelos múltiplos materiais suscetíveis de vibrar e ressoar em nós, a respiração marcando os ritmos das frases, os dinamismos musculares traduzindo aquilo que ditam as emoções musicais. Na escola, a criança aprenderia, portanto, não somente a cantar e a ouvir, com afinação e ritmo, mas a se *move*r e pensar afinada e ritmicamente. Começaríamos por regular o mecanismo da marcha e então combinariam os movimentos vocais aos gestos do corpo inteiro. Isso seria, ao mesmo tempo, uma instrução *para* o ritmo e uma educação *pelo* ritmo...

Vejamos. Quando penso na dificuldade que tenho atualmente de fazer os educadores musicais aceitarem a possibilidade de exercícios que ensinam

a criança a *ouvir* as sonoridades, antes de executá-las e de escrevê-las em notação, e a evocar em pensamento uma nota antes de emiti-la, perguntando-me: a educação dos centros motores poderá ser um dia considerada uma possibilidade? As pessoas recusam ideias novas quando as anteriores as satisfazem e as habituam a não contestarem sua utilidade. Todo ato libertador que possam considerar lhes parece definitivo e imutável, e toda verdade de amanhã lhes parece hoje uma mentira. E, no entanto, o pensamento humano se desenvolve pouco a pouco, apesar das resistências, as ideias se aclaram, as vontades se consolidam, os atos se multiplicam. Quem sabe, talvez chegue o dia em que, os professores reconhecendo universalmente a possibilidade de reforçar os diversos modos de sensibilidade, graças a processos de adaptação, de variação e de substituição, a educação musical se apoie menos exclusivamente sobre a análise e mais sobre o despertar de sensações vitais e da consciência dos estados afetivos. Nesse dia nascerão, em todos os lugares, métodos baseados na cultura das sensações auditivas e táteis combinadas e me será dada a oportunidade de provar a alegria silenciosa daqueles que puderam proferir, em um momento doloroso da vida, o eterno “E pur si muove!”.⁵

⁵ Frase comumente atribuída a Galileu Galilei. Quando confrontado pelo geocentrismo de seu tempo acerca da teoria de que a Terra se move, ele teria respondido: “E pur si muove!” (“E continua se movendo!”). (N. dos T.)

II

Um ensaio de reforma do ensino musical nas escolas (1905)¹

A música tem um papel apagado e secundário na escola. – O papel do canto nas sociedades musicais dos séculos XVI e XVII. – Os argumentos dos retrógrados. – A música deveria ser ensinada por músicos. – O que é necessário pedir aos estudantes. – A inutilidade de uma educação musical que não ensina aos alunos o amor pela música. – A necessidade de eliminação progressiva dos indivíduos não dotados para a música e a criação de classes especiais para as crianças que não têm boas respostas auditivas, vocais ou rítmicas. – Programa de estudos e classificação das qualidades das crianças. – Como desenvolver o ouvido “relativo”? – As tonalidades e as escalas. – Exercícios próprios para reforçar o senso rítmico. – A marcha e a pulsação. – As nuances musicais e a improvisação.

Para que o nível musical se eleve e se mantenha em um país, não basta que a elite dos artistas e dos amadores seja mais instruída que as do passado. Se ao povo não é dada a oportunidade – mesmo que de longe – de seguir o movimento dessa elite, um fosso intransponível não tardará a se abrir entre esses dois elementos que, em nossos dias, devem se unir para coexistir. Se somente uma aristocracia intelectual é equipada para marchar para a conquista do progresso, a massa mal treinada não a acompanhará. Aqueles que encabeçam o movimento – ao perceberem isso e não podendo ficar sem o grosso da tropa – serão forçados a voltar atrás para se juntarem a ela, ou, se insistirem em seguir sozinhos o seu

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi.

caminho, se perderão na obscuridade. E que não nos venham objetar que é próprio dos progressistas caminharem sozinhos como desbravadores e que a massa acabará sempre por juntar-se a eles!... A massa não os alcançará se não lhe for dada a possibilidade, se ela não estiver suficientemente treinada e com coragem para percorrer sem esmorecer todas as etapas do caminho. Os métodos de educação dos últimos séculos não são, evidentemente, os que permitirão às nossas crianças o preparo para compreender e assimilar os procedimentos artísticos modernos. Nossos artistas são forjados com novos instrumentos de criação; é preciso, portanto, colocar esses mesmos instrumentos nas mãos dos amadores. Além disso, é preciso ensinar-lhes a manuseá-los e confiar-lhes a sua posse no momento em que seu aprendizado será mais fácil, quando suas mãos ainda moldáveis se adaptarão melhor às ferramentas, quando a vontade de experimentá-las e de usá-las não será extinta pela fadiga, quando o hábito aos procedimentos antigos não os impedirá de empregar com sucesso os novos... Ora, nenhuma evolução, nenhum progresso pode se realizar sem a participação da juventude. É nos espíritos virgens que as novas ideias fazem crescer suas mais profundas raízes. "Torça como quiser um galho enquanto estiver verde, e ele só retornará ao normal através do fogo" – diz um provérbio persa. "Porém, você não conseguirá fazer dele uma estaca usando um machado!"... Quanto antes provoquemos no ser humano o nascimento de senso e crítica, melhor asseguraremos sua durabilidade e solidez. É preciso ver nas crianças os adultos de amanhã!

O progresso de um povo depende da educação dada às suas crianças.

Se queremos que o gosto musical, em vez de ser um atributo somente das classes elevadas, penetre nas camadas mais profundas da sociedade, a educação musical deve – assim como a formação científica e moral – ser dada na escola.

Evidentemente, a música, na educação geral do indivíduo, não é inspirada pela fé religiosa, como em outros tempos. Muitas pessoas honestas se perguntam por que a escola tem o canto entre suas disciplinas, já que ela não propicia aos alunos nenhuma ocasião de cantar nem na igreja, nem nas festas infantis populares, nem nos recreios, nem nas aulas de educação física como coadjuvante e complemento rítmico.

Essas pessoas constatam que, se a música não é ensinada em um contexto prático ou social – mas simplesmente para ser elegante, uma vez por ano, aos ouvidos da secretaria de educação –, haverá desinteresse nos estudos musicais escolares, e eles serão considerados sem importância. Mas, se quiserem se dar a chance de refletir, elas compreenderão que esses estudos podem e devem ter um objetivo preciso e poderão encorajá-los e favorecer o seu desenvolvimento.

O ensino musical particular é em geral permitido somente às crianças de famílias relativamente abastadas, cujos pais, muito frequentemente, aí colocam seus filhos por esnobismo ou respeito à tradição. Nenhum professor particular que tem nessas aulas seu ganha-pão deixará de instruir um aluno porque ele mostra pouca aptidão.² Da mesma forma, nenhum dos conservatórios amadores fechará suas portas a uma criança, seja ela surda ou deficiente mental. Decorre daí a deplorável consequência de que o ensino dá um certificado de capacidade a uma quantidade de nulidades musicais, agravadas ainda pelo esnobismo, estando as pessoas, infelizmente, quase todas convencidas de que se estudaram devem saber alguma coisa e de que devem compreender um assunto, porque se ocupam dele. Acrescente-se a isso o fato de que, enquanto a prosperidade de certos pais lhes permite favorecer com um ensino musical crianças sem aptidão ou interesse pela música – em detrimento da própria arte –, a falta de recursos de outros pais os impede – sempre em detrimento da arte – de instruir crianças musicalmente talentosas. Sem mencionar aqueles que, por falta de uma avaliação externa, só descobrem o talento de uma criança quando é tarde demais para desenvolvê-lo. O ensino obrigatório da música na escola é o único meio de identificar as forças vivas de um país. Se ele é bem compreendido, bem organizado, bem dividido entre professores inteligentes e capazes, os alunos serão, ao final de dois ou três anos, no máximo, orientados em um sentido ou outro: os mais capazes, preparados para continuar seus estudos musicais, que eles desenvolverão para atingir seus dons naturais; os outros, os incapazes, dispensados de aulas que para eles são inúteis e, graças a essa dispensa,

² Dalcroze usa o termo “maldotado”. (N. dos T.)

destinados a ser também eles grandes servidores da arte, consentindo a não se ocupar e a não travar o próprio desenvolvimento com pretensões ridículas. O cocheiro cantado na fábula de La Fontaine não teria talvez chegado ao seu destino se a pretensiosa abelha tivesse se multiplicado. A colmeia voando, ziguezagueando e zumbindo assustou o cocheiro e agitou os cavalos... Que o céu nos preserve de abelhas musicais.

O talento – diz Montesquieu – é um dom que Deus nos deu em segredo e que nós revelamos sem sabê-lo!³

Se toda criança fosse obrigada por lei a passar por um exame ante um júri de artistas e ter seu progresso acompanhado durante alguns anos, nenhuma inteligência artística passaria despercebida e nenhuma incapacidade precisaria ser exposta.

Uma vez feita a classificação dessas inteligências e incapacidades, as aptidões encorajadas e as nulidades tornadas pouco perigosas, o ensino se daria de maneira mais eficaz. Os resultados a serem obtidos dependeriam somente de dois fatores importantes, dos quais falaremos mais adiante detalhadamente: os meios de educação e as escolhas dos educadores. Se as autoridades escolares compreendem sua missão e, usando de todos os meios em seu poder, dão aos alunos convenientemente dotados uma boa instrução musical básica e àqueles especialmente dotados, uma educação artística mais completa, elas não somente introduzirão na vida escolar um elemento novo de vida, de diversão, de alegria e de saúde e assegurarão à arte um certo número de adeptos, cuja ajuda mais tarde será infinitamente útil, mas também propiciarão e fortalecerão a existência de grupos vocais, provocando também a formação de grupos instrumentais compostos por talentos locais – além disso, elas mesmas se prepararão para o futuro formando um grupo precioso de aprendizes, pela seleção de professores de música com um saber comprovado, de talento reconhecido e que estarão atualizados sobre métodos de ensino.

Todas essas vantagens são de natureza a justificar a necessidade de se reformar o ensino musical escolar atual, ainda mais que as preocupações de nosso tempo não têm mais o caráter religioso e tradicional daquelas dos

³ Fonte não localizada. (N. dos T.)

séculos XVI e XVII, que impulsionaram nossos antepassados em favor do ensino musical. Estudava-se na época a música para se estar apto a participar dignamente, do ponto de vista musical, das cerimônias religiosas. A formação do gosto musical era somente uma consequência dos estudos concebidos com objetivo prático. Hoje, quando o zelo religioso não é mais a motivação do ensino vocal escolar, é nosso dever nos perguntarmos: as escolas estão somente continuando uma tradição por respeito à rotina ou o princípio gerador do progresso de então (que perdeu hoje a sua vitalidade) foi substituído por um princípio novo? Que este seja o desejo de determinar o gosto musical e de preparar as crianças para o estudo comum de obras clássicas ou modernas, ou ainda uma higiene mental e uma reação à sobrecarga, pouco importa! O essencial é que saibamos realmente por que nós conservamos o ensino musical nos currículos de nossas escolas. Ademais – caso esse ensino seja reconhecido de utilidade pública –, que nós nos perguntemos se as gerações atuais progrediram em relação às precedentes. E, se for provado não ter havido nenhum progresso, nos restará pesquisar as causas do porquê e, daí, os meios de fazer progredir as gerações novas. O progresso do ser humano é um dos motivos das preocupações com a criança. As boas ideias semeadas na escola se transformarão mais tarde em atitudes, desde que, ao conhecimento de seus meios de realização, se juntem a sugestão do esforço a ser tentado e o amor ao resultado artístico a ser obtido. Somente então estaremos certos de ver nosso país continuar a evoluir normalmente. Nossas sociedades de canto voltarem-se para o futuro, em vez de se especializarem na tradição, e o virtuosismo se tornar um meio de expressão, em vez de um fim em si mesmo dos estudos musicais. Somente então o culto à beleza se instalará em nossas salas e preencherá os vazios provocados pelo enfraquecimento da fé religiosa. Nossos artistas, mais bem amparados e mais bem compreendidos pelos amadores, renunciarão ao desejo de conquistar os países estrangeiros e se fixarão no país do qual, compreendendo melhor os instintos, melhor saberão cantar suas belezas.

Esse tempo florescerá quando o povo se expressar cantando suas alegrias e suas dores. As crianças, tendo reaprendido a entoar em coro as charmosas canções de nossos pais, sentirão germinar dentro delas a vontade de criar outras, e veremos desaparecer de nossos programas de concursos

musicais essa vergonhosa divisão atual do canto em duas categorias: o canto popular e o canto artístico.

* * *

Subentende-se que, se, após essa discussão, o princípio mesmo do ensino da música nas escolas for julgado inútil, a leitura das sugestões a seguir será completamente inútil aos educadores! Se, ao contrário, a necessidade de estudos musicais for reconhecida... Mas olhem!... Neste momento em que eu me preparam para reunir minhas anotações e tirar conclusões, eis que a inquietude invade meu espírito e ganha meu coração, e eu me pergunto se realmente vale a pena constatar e fazer constatar *aquilo que é*, já que o dever de todos, músicos e patriotas, será, em seguida e sem esperar, renunciar à nossa quietude, exigir *aquilo que deve ser*, demandar de quem se deve uma reforma radical do ensino e depois tentar obter o tempo que for necessário!... Dito isso, vocês podem imaginar os milhares de reformadores se virando nas suas tumbas? “O tempo que for necessário!”, repetem as vozes irônicas do fundo dos túmulos onde jazem, junto a tantos cadáveres velhos e a tantos pensamentos jovens: “Mas vocês sabem, pobres mortais, o número incalculável de horas, de dias e de anos que representa este ‘tempo que será necessário?’”. É o tempo que utilizarão tantas autoridades distintas para examinar demandas, tantas comissões para discuti-las, tantos ignorantes para não as entender, tantos teimosos para combatê-las, tantos inescrupulosos para prometê-las e tantos bem-intencionados para esquecê-las! Esse “tempo necessário” ultrapassará talvez o tempo que vocês ainda têm de vida, e, de resto, quando vocês estiverem mortos, não se enterraram com vocês seus projetos de reforma como enterraram os nossos? Acreditem-nos, não se obtém jamais uma reforma radical... peçam pouco; talvez esse “pouco” lhes seja dado depois de fazê-los esperar longamente – mas não assustem ninguém pedindo muito, vocês não obterão rigorosamente nada!... As feridas e os desencorajamentos acuam aqueles que desejam “o melhor” para os outros e que aborrecem esses outros em sua quietude fazendo-os constatar que eles têm alguma coisa a mais a desejar, alguma coisa que eles ignoravam não

possuir. Vivem egoístas e felizes sabendo contentarem-se com o estabelecido, já que o *status quo* contenta o resto da humanidade...

Mas eis que, em lugar de abater, essas palavras do além-mundo reforçam nossa coragem! É sempre certo que toda ideia de reforma se condene sempre à indiferença? Não teria essa ideia chances de realização, talvez imediata? Se ela chegasse na hora certa? E essa hora não está em vias de soar para nós, já que tantos artistas isolados sentem o desejo de se agrupar para se conhecer, para se amar e para lutar, ombro a ombro, pelo advento do progresso e o triunfo do belo?... Sim, é chegada a hora em que, pelo esforço das vontades reunidas, as ideias comuns vão se impor. E o tempo que será necessário para afirmá-las nós passaremos confiantes e alegres, porque marcharemos lado a lado, com olhos fixos no mesmo objetivo e os corações batendo com a mesma esperança.⁴

* * *

O ensino musical em nossas escolas não produz o resultado que seria de se esperar, porque as autoridades escolares se dedicam somente à rotina e deixam para os inspetores o controle dos estudos. Ora, como a rotina releva igualmente a nomeação de inspetores, e nenhuma atenção, nenhum encorajamento são considerados na iniciativa particular daqueles funcionários que desejam sair dos caminhos conhecidos, o resultado é que nenhuma relevante inovação de princípios acontece no ensino há muitos anos. As teorias pestalozziana e froebeliana que se referem à educação musical da primeira infância somente foram colocadas em prática nas escolas privadas. Os muito originais ensaios educativos de Kaubert, por volta de 1850, não receberam nenhum apoio em lugares importantes. A utilidade da ginástica sueca somente foi reconhecida depois de quinze anos de defesas obstinadas. Os geniais princípios de análise e de ensino do ritmo e da expressão de Mathis Lussy, nosso compatriota, um dos

⁴ O departamento de ensino público do cantão de Genebra acabou de introduzir a rítmica a título de experimento em três classes das escolas primárias e – como matéria facultativa – em duas classes da escola superior de meninas. (Nota acrescentada por Dalcroze em 1919. [N. dos T.])

maiores teóricos modernos, não chamaram a atenção das nossas autoridades escolares. Em suma, isso não é de se admirar, pois, até onde sei (e ficarei surpreso se estiver errado!), a música nunca foi representada nos conselhos de ensino público, os quais jamais tiveram a ideia de pedir opinião aos músicos profissionais.⁵ Eu digo que seria terrível porque, se por acaso, neste ou naquele cantão,⁶ os músicos tivessem sido chamados a tomar parte oficialmente de conselhos escolares, ou consultados informalmente por eles, o estado atual do ensino nos permitiria concluir que sua influência foi absolutamente nula! Prefiro acreditar que foi sem querer que nossos departamentos de ensino público não asseguraram, por todos os meios possíveis, o desenvolvimento dos estudos musicais! “Sem querer” quer dizer que eles não se interessavam pela questão nem suspeitavam da sua importância.

A música, fora dos grandes centros artísticos, é pouco estimada por nossos educadores e mesmo por nossos artistas pintores e escultores e por nossos literatos – e não é raro ver nossos jornalistas mais interessados no desenvolvimento artístico do país não levarem em conta a música e sinalizarem os ensaios musicais com a soridente indulgência de quem finge proteger com perversa afetação de superioridade que só se explica pela ignorância no assunto. Poderíamos acreditar que a mesma inconsciência ou o mesmo desdém não existem na França, país onde a compreensão da música faz parte da bagagem obrigatória do literato, mas isso é só uma aparência. E, se podemos assinalar com alegria a introdução nas escolas francesas da muito interessante coletânea de canções de Maurice Bouchor, somos obrigados a constatar, por outro lado, que o sistema de ensino musical escolar de nossos vizinhos é ainda mais rudimentar do que o nosso, do qual – entre outras razões – resulta a lamentável decadência do canto coral na França, a falta vergonhosa de sociedades mistas,

⁵ Os conselhos de Estado responsáveis pelo departamento de ensino nos cantões de Genebra e de Vaud acabam de nomear uma comissão de músicos com a tarefa de reformar o ensino musical escolar. Dessa decisão depende a reforma radical sonhada. (Nota acrescentada por Dalcroze em 1919. [N. dos T.])

⁶ Na organização federativa da Suíça, os cantões (*cantons suisses*) são os estados soberanos – como Genebra – membros da Confederação Suíça. (N. dos T.)

a popularidade de canções de café-concerto e a crise do oratório. Nas escolas alemãs, o sistema de ensino vocal pela repetição está em vigor em toda parte e os sugestivos conselhos de um Karl Storck e de outros especialistas ainda não chamaram a atenção das autoridades escolares. Ainda mais: as escolas froebelianas estão decadentes. Somente a Bélgica e a Holanda compreendem toda a importância de um sistema pedagógico bem-ordenado.

Nosso país, no entanto, é considerado como um dos países cujas instituições escolares são as mais universalmente admiradas graças à boa organização que as caracteriza, graças ao espírito de iniciativa e de inteligência da maioria de nossos departamentos de ensino público. Como é possível, então, que só o ensino musical – e, em geral, o ensino artístico – seja tratado como pária e abandonado à rotina? É que nossas autoridades escolares não têm nenhum conhecimento em matéria musical nem tensionam adquiri-lo. Podem questionar-me que não é necessário haver um geógrafo num comitê escolar para que o ensino da geografia seja obrigatoriamente bem dado! Sem dúvida nenhuma..., mas não existe um membro de um comitê de estudos que não seja capaz de compreender o valor dos estudos de geografia e o valor dos mestres encarregados de ensinar essa matéria. Para julgar é suficiente ter recebido uma educação geral do espírito, ter um julgamento sadio e um entendimento aberto e... saber ler! O mesmo acontece no que se refere a certos ramos do ensino especial, como a educação física. Não é necessário ser um profissional na matéria para julgar a sua utilidade e para estar disposto a favorecer sua aplicação. As próprias razões que julgamos úteis para o relaxamento e a higiene do corpo são fornecidas pelo próprio corpo. Quanto aos meios práticos para desenvolver o relaxamento e assegurar o equilíbrio dos membros, é fácil identificá-los. Para isso também é necessário saber ler inteligentemente. Com a música, não é a mesma coisa. Aquele que tem mau ouvido não sente a necessidade de fornecer ao outro um ouvido apurado graças à prática de exercícios especiais. Aquele que não ouve nem melodias nem harmonias não sente o desejo de levar outros a apreciá-las, e, mesmo supondo que, por respeito à tradição, aceite fazê-lo, ele não saberá escolher os bons meios de educar o ouvido ou de fazê-lo analisar as relações e combinações de sons nem reconhecer os méritos dos

especialistas aos quais ele deixa o cuidado de escolher esses meios em seu lugar. O espírito da música se exprime em uma língua especial que as nossas autoridades escolares não sabem ler. E, infelizmente, elas nem sonham em aprendê-la! No entanto, são essas autoridades que nomeiam os professores e escolhem os métodos!... Eis aí por que a música não progride entre nós como os outros ramos de ensino. Eis aí por que não sabemos nem solfejar, nem frasear, nem anotar, nem emitir o som em nossas escolas. Eis aí por que nossas filhas são mudas... e nossos filhos também!

– Mas vejamos! – diz-nos o Senhor Fulano que encontramos em todos os lugares – Não é necessário que exista uma direção geral para que os resultados do ensino sejam bons. A esse propósito, não seria necessário que as aulas de canto fossem dadas nas escolas por especialistas? No entanto, elas são dadas por professores generalistas que se saem muito bem em seu trabalho.

– Não o nego, Senhor Fulano, que nossas escolas tenham professores excelentes..., mas também muitos que são ruins, e isso não aconteceria – ou pelo menos aconteceria com menor frequência – se houvesse uma direção competente ou bem informada e estudos pedagógicos mais completos do ponto de vista musical. É suficiente que existam maus professores num estabelecimento para que os alunos confiados aos seus cuidados não apresentem nenhum progresso. Ao se estabelecer a média dos sucessos obtidos nos exames, ela será inferior ao que teria sido se todos os professores tivessem sido bem escolhidos. E aí, sobretudo – não esqueçamos –, reside nossa preocupação. É importante que o maior número possível de alunos, ao sair da escola, tenha recebido uma educação musical suficiente para as necessidades artísticas da vida e para a utilização de suas faculdades naturais desenvolvidas normal e logicamente. Ora, esses mestres capazes dos quais o senhor me fala, o senhor imagina os resultados que poderiam obter se tivessem estudado a música de uma maneira mais racional? Eu não quero aqui analisar em detalhes os métodos empregados – de fato, eles variam segundo os países –, mas eu creio poder afirmar, sem medo de ser desmentido, que são quase todos baseados na análise teórica e não na experimentação sensorial. Nenhuma arte é mais próxima da vida que a música. Pode-se dizer que ela é a própria vida. Nenhuma arte se desenvolveu e se desenvolve ainda mais

rapidamente que ela, nenhuma outra inspirou mais teóricos engenhosos nem cria mais sistemas de educação que se simplificam de ano a ano, o que prova o seu valor pedagógico. Escolher entre eles é difícil, sem dúvida, e não vamos reprovar as autoridades escolares por não terem sabido escolher bem. O que se reprova é elas não terem escolhido, é terem, em geral, preferido se apegar aos métodos do passado – salvo exceção. Qual é o critério infalível que nos dará a certeza da excelência de um sistema de ensino? É o resultado prático desse sistema, os conhecimentos e técnicas dos alunos que seguiram o ensino. Esses resultados, querem que examinemos juntos?

Depois dos quatro a cinco anos de estudos musicais feitos nos estabelecimentos primários, são os alunos capazes de, na proporção de cinquenta por cento:

1. Marcar o compasso de uma melodia tocada em *rubato* pelo professor?
2. Solfejar com afinação e precisão rítmica, seja a primeira ou segunda voz de uma canção popular *com letra*?
3. Adivinhar se uma melodia cantada está em dó, em fá, em sol ou em si bemol? Se ela está em dois, três ou quatro tempos? Se ela é maior ou menor?

Isso não é, parece-me, exigir muito! Dos alunos aos quais se ensinam uma língua estrangeira se exige muito mais, já que, nas provas, eles devem saber ler e escrever sem muitos erros. Notem, ademais, que só estou falando de cinquenta por cento dos alunos...

Depois de cinco a seis anos de estudos nos estabelecimentos secundários e superiores, são os alunos capazes de:

1. Fazer aquilo que perguntamos aos alunos das escolas primárias?
2. Escrever, na proporção de cinquenta por cento, uma melodia fácil cantada a eles pela primeira vez e uma outra melodia mais difícil, que eles conhecem de cor, mas que nunca viram escrita antes?
3. Reconhecer se uma pequena peça tocada é uma gavota, um minueto, uma marcha ou uma mazurca?
4. Improvisar quatro compassos em uma tonalidade qualquer?
5. Identificar uma modulação?
6. Identificar e escrever de ouvido uma mudança de compasso?

7. Expor claramente e colocar em prática uma só regra de prosódia musical e encaixar dois versos em música?
8. Citar e colocar em prática uma única regra de fraseado ou de nuance?
9. Citar três nomes de compositores célebres e suas obras mais importantes?
10. Dar uma descrição sumária sobre a diferença que existe entre um *Lied*, uma sonata e uma sinfonia?

As questões 2, 3 e 4 equivalem ao que se pediria a um aluno de 6º ano de um curso de inglês ou alemão, escrever em um ditado uma frase em inglês ou alemão e responder em alemão ou inglês a uma pergunta feita na mesma língua.

– Espera aí! Espera aí! – grita Senhor Fulano – Nós não nos entendemos mais: você pergunta aos alunos das escolas coisas que eles não podem saber!

– Como assim, Senhor Fulano?

– Mas sem dúvida! Não se pede às crianças que saem da escola primária que batam um compasso *rubato* nem que saibam em quais tonalidades estão escritos os cantos nacionais... Não se ensina os alunos das escolas superiores a improvisar, nem a modular, nem a conhecer a prosódia musical e outras palhaçadas. Felizmente, não se fala a essas pobres crianças, que já têm tanto a fazer, sobre músicos clássicos nem sobre suas composições...

– O que então se ensina a eles?

– Bom, as notas, as pausas...

– As pausas, sobretudo!

– ...Os valores, os sustenidos, os bemóis, as cifras... Que sei eu? A música, enfim!

– As questões que eu coloco aos alunos por acaso não pertencem à música?

– Sim! Mas...

– Mas o quê?

– Mas elas são difíceis demais!

– Não mesmo, Senhor Fulano, ah, não mesmo! Elas são das mais elementares. Todas elas são relacionadas ao solfejo, não à harmonia, e as duas últimas não exigem sequer conhecimento teórico. Um bom suíço

não precisa estudar seis anos de história para falar de Guilherme Tell, de Winkelried ou do General Dufour!

- Enfim, não se ensina tudo isso aos nossos alunos!
- Bom, nesse caso, o ensino é incompleto.
- Não se pode exigir de todos os alunos de uma classe que tenham voz e ouvidos afinados.
- É preciso, então, eliminar aqueles que não os têm, como se dispensam os cegos dos exercícios de tiro e os paraplégicos das aulas de ginástica.⁷
- Não é a mesma coisa.
- Sim, Senhor Fulano, é a mesma coisa.
- Enfim, como você quer que nossas crianças aprendam tudo aquilo que você diz com uma hora de aula por semana?
- Se uma hora não é suficiente, deveriam ser duas horas e mesmo mais... O número suficiente para que o ensino seja aproveitável... Mas fique tranquilo, Senhor Fulano, uma hora seguramente será suficiente para que os alunos *se ponham a cantar além das aulas, e talvez assim a música passe a fazer parte das suas vidas cotidianas*. De duas, uma: ou bem o ensino musical deve ser organizado de modo a *musicalizar* os alunos, o que quer dizer: despertar seus temperamentos e suas faculdades auditivas, ou bem é preciso suprimi-lo completamente nas escolas e deixar aos estabelecimentos privados o cuidado de instruir musicalmente nossa juventude... Mas como?... Por favor?... O que foi que eu ouvi?... O senhor está grunhindo, Senhor Fulano? Que os alunos diplomados em nossos conservatórios não sabem nem improvisar nem modular? Que eles não seriam capazes de responder a nenhuma das questões acima colocadas? Mas é muito grave essa sua afirmação, Senhor Fulano! O senhor ousaria escrever isso no *Journal de Genève* ou no *Basler Nachrichten*?⁸

⁷ É necessária a atualização da compreensão que se tinha na época de Dalcroze com relação à inclusão de pessoas com deficiência. Qualquer tratamento excludente, como nessa parte do texto, deve ser refutado, sempre. O conjunto de sua obra, não obstante, é bastante pioneiro em seu potencial de promover um ensino inclusivo. Não se trata de ponderar a opinião do autor, mas de datá-la. (N. dos O.)

⁸ O *Journal de Genève* foi publicado em Genebra de 1826 a 1998. O jornal *Basler Nachrichten* funcionou em Basel de 1845 a 1977. (N. dos T.)

- Eu escreveria, com pesar, mas escreveria!
- Diabo! Então isso significaria modificar também o sistema de ensino dos conservatórios!

* * *

Bom, como já havíamos dito, o canto e a música são considerados, pela escola, objetos de ensino não necessários à educação. Como, no entanto, muitos pais querem que seus filhos saibam cantar, a escola faz o necessário para que, quando os alunos a deixam, saiam de lá *parecendo* ter estudado música. Não se faz eclodir em seus sentidos e em seus corações um verdadeiro amor pela música, não os fazemos *vivê-la*! É seu lado superficial que é ensinado e não suas qualidades emotivas e verdadeiramente educativas. Eles não aprendem nem mesmo a ouvi-la. A única música que os alunos ouvem é aquela que os fazemos executar. E como eles chegarão a cantar alguns *lieds*? Unicamente por imitação. Quando, afinal, nossas autoridades tirarão dos estudos o sistema que transforma as crianças em “papagaios”? Quando elas reconhecerão a utilidade de uma participação mais efetiva dos exercícios de canto na vida da escola – sendo a música tão estreitamente ligada a ela, poetizando-a com seu charme melódico, animando-a, alegrando-a e fortalecendo-a com seu ritmo? Quando essas autoridades obrigarão nossos alunos, meninas e meninos, a frequentar ensaios de coral a várias vozes e darão a eles desde a escola – onde eles se habituarão a cantar juntos e se conhecerão – a vontade de se unir a um grupo coral? Elas constatarão, então, que existe um ponto de contato a ser criado entre o ensino musical escolar e os estudos “do conservatório”, sem que cada um vá para um lado, sem querer se conhecer nem buscar a realização de uma aliança entre o cego e o paralítico que possa beneficiar a ambos!... E elas também permitirão apresentações públicas de corais escolares, acompanhados por instrumentistas dos conservatórios, formando orquestras, propiciando aos primeiros o gosto pela música sinfônica e, aos segundos, o gosto pela música coral.

* * *

O que será difícil é a escolha dos professores! Numerosas eliminações deverão ser feitas no corpo de ensino, e é de se esperar que suscetibilidades aparecerão, que mais de um protesto se levantarão! De fato, é muito grande o número de professores primários não dotados para a música que, não obstante, são obrigados a ensiná-la. Todos eles fizeram algum estudo musical na Escola Normal, mas quantos entre eles o aproveitaram realmente? A quantos não foi dado um diploma de professor porque eles comprovaram um saber em outros ramos que não a música, e aos quais não se quis tirar a chance de serem professores por uma incapacidade tão sem importância como a artística? Eles se tornarão excelentes professores em todos os outros domínios, exceto na música, farão progredir os alunos em geografia, aritmética, literatura. Ensinarão a eles como se tornar bons cidadãos, com um julgamento justo e com ideias sadias, mas – como eles mesmos não são músicos – não desenvolverão os instintos musicais de seus alunos! Eles manterão de três a quatro gerações de crianças afastadas das alegrias artísticas, baixarão o nível musical de toda uma localidade durante longos anos e arruinarão assim o desenvolvimento geral do país! A influência desses professores é tão nefasta do ponto de vista daquilo que tratamos aqui que não pode ser por razões sentimentais que devemos deixá-los continuar, se queremos de verdade elevar musicalmente o país. O fato de manter nos postos de professores de música professores de ensino fundamental sem ouvido ou voz é uma aberração, e me parece impossível que pessoas inteligentes e instruídas, como a maior parte de nossos diretores, não compreendam a necessidade absoluta de mudar a situação! Note-se que os professores que são bons músicos, que amam a arte musical e pretendem professar suas leis (e eu conheço um bom número deles), não terão de sofrer com um novo estado de coisas, porque será de utilidade pública mantê-los em seus postos. Por se interessarem pela música, eles só precisarão assimilar novos métodos e completar sua formação pedagógica. Quanto aos professores generalistas cuja incapacidade musical venha a tirar deles o direito de ensinar música, parece-nos que eles nem pensarão em reclamar. Dar aulas de uma disciplina que não se ama nem se comprehende deve ser uma tarefa aborrecida para qualquer homem inteligente, além de ser sempre desagradável se sentir manifestamente incapaz de realizar algo que se deve ensinar

aos outros. Ora, por essa razão e por muitas outras mais, é indispensável que o ensino musical primário, assim como o superior, seja confiado a profissionais. Porque da musicalidade do professor depende o progresso mais ou menos rápido dos alunos, da mesma forma que o entusiasmo dos alunos com o trabalho só pode ser despertado pelo entusiasmo do professor com o ensino.

Apesar do que pensam certos teóricos, para quem as vibrações produzidas pelo correr da pena sobre o papel podem parecer tão agradáveis ao ouvido como aquelas que formam o som musical, a audição tem um papel importante no prazer causado pela música, na análise e na criação dos sons, na apreciação de suas combinações harmônicas e nas suas sucessões melódicas! Nós diríamos mesmo – sob risco de arrepiar algum crítico surdo que conhecemos – que é difícil apreciar, julgar e mesmo ouvir música se não temos ouvido! O melhor método de ensino me parece, portanto, aquele que – ao mesmo tempo que coloca os alunos o mais rapidamente possível a anotar as melodias, os ritmos e as harmonias – é também o mais suscetível de desenvolver as faculdades auditivas das quais dependem o gosto e o julgamento musicais. Em relação a isso, o ensino musical coletivo nas escolas apresenta uma vantagem que o dos conservatórios não oferece. Os motivos de ordem prática que forçam os alunos a se privarem do uso de um instrumento levam-nos a compensar cantando os sons que eles aprendem a anotar, e as relações do aparelho vocal e do auditivo são tão íntimas que os progressos da audição se ligam estreitamente ao progresso da emissão e vice-versa.

A produção mecânica dos sons em um instrumento não exige nenhum esforço do ouvido. Este serve somente como meio de controle, e, mesmo na sua falta, o controle da vista e do toque é suficiente para se obter uma afinação convenientemente aproximativa. Ao contrário, os esforços despendidos pelo aluno para assegurar uma afinação dos sons vocais levam a um desenvolvimento progressivo das faculdades do ouvido. Em outros termos, o ensino com o auxílio de um instrumento pode levar a melhor escutar, ao passo que o ensino baseado no canto leva a melhor ouvir.

A escolha do educador tem um papel muito importante nos estudos do desenvolvimento auditivo. Ele deve, necessariamente, dispor das qualidades normais de audição, ter uma prática da música e conhecer as leis

da emissão vocal. Ele deve ter estudado canto, conhecer os princípios que regem a respiração e a articulação e ter um conhecimento especial dos registros das vozes infantis.

Em nossas escolas, atualmente, não se desenvolvem as vozes de nossos alunos. Não se lhes ensina o exercício tão precioso da ginástica pulmonar, o que os priva de um conhecimento indispensável sobre a saúde. Não se lhes ensina a cantar com voz de cabeça, o que lhes restringe para o resto da vida os meios vocais. É necessário que o professor saiba desenvolver os meios físicos de expressão de seus alunos.

Em seguida, e não menos evidentemente, ele deve ser um artista de gosto e talento, um homem de tato e autoridade, amando as crianças e sabendo se fazer entender. *Non est loquendum, sed gubernandum!*¹⁹

Se, de fato, não é suficiente que o ensino de disciplinas práticas, tais como geografia e história, seja dado por professores que dominam a questão tratada para se obterem resultados satisfatórios e duráveis, e se estes dependem do interesse geral que os professores sabem tirar desse tema, como a avaliação de suas consequências morais e sociais, com muito mais razão devemos exigir daqueles que assumem a função de ensinar uma questão artística que, além do conhecimento técnico, tenham um sentimento artístico profundo e a faculdade de comunicá-lo aos outros. O professor de música deve procurar despertar na alma de seus alunos o sentimento do belo. Frequentemente, fala-se aos alunos sobre a beleza sem lhes explicar o que é isso. Entretanto, é tão perigoso “enganar-se ensinando o belo como ensinando o verdadeiro”! O professor deve também revelar aos seus alunos a existência de uma arte convencional e falsa para alertá-los a evitar seus produtos. Ele deve apoiar cada uma das suas demonstrações com exemplos tirados dos mestres e ensinar como e graças a quem a arte se desenvolveu até nossos dias, e em que sentido ela é suscetível de continuar a se desenvolver ainda. Ele lhes sugerirá o entusiasmo pelas belas obras e a vontade de interpretá-las, respeitando as intenções do autor. A grande qualidade do pedagogo é saber sugerir,

¹⁹ “Não é falando, é governando”, conhecida epístola de Sêneca, extraída dos *Ensaios*, de Montaigne (primeira edição: Bordeaux, 1580). (N. dos T.)

e, como bem disse H. F. Amiel, em uma comparação que se aplica bem ao nosso tema: “Ele deve ler na alma infantil como em um caderno de música. Então, simplesmente mudando de tonalidade, se mantém a atratividade e se transforma a canção”.¹⁰

E que não se pretenda nos contrapor dizendo que é exigir demais de um professor que ele aborde na escola questões de gosto, de nuance e estética, que isso seria obrigação de professores especializados de estabelecimentos superiores e que o ensino obrigatório deve se limitar aos estudos da técnica. É o contrário – afirmamos, com completo conhecimento de causa –, é no início dos estudos que a aprendizagem da beleza deve estar ligada à aprendizagem dos meios de expressão. Somente quem ama o objeto que estuda se aperfeiçoará bem na técnica que a ele se aplica. O sentimento estético deve ser desenvolvido paralelamente ao conhecimento das leis elementares da arte, e – desde a primeira lição – o aluno deve ser informado de que os estudos que ele vai começar se dirigem tanto à sua alma quanto ao seu cérebro e que ele deve aprender a amar, não somente a entender.

A única grande dificuldade prática que nosso projeto suscitará será a escolha dos professores durante os primeiros cinco a seis anos de sua adoção. Mais tarde, essa escolha se dará de maneira totalmente natural – como veremos em seguida – entre os alunos mais bem-dotados das classes de aperfeiçoamento, mas, até que a seleção seja feita e que os novos métodos de ensino tenham produzido seu resultado, será preciso recorrer a funcionários voluntários e ao desenvolvimento de profissionais de ensino temporários. Para eles será uma grande responsabilidade essa iniciação dos alunos em deveres futuros de tão grande importância. O futuro artístico do país estará em suas mãos e dependerá do seu zelo, de suas consciências e de suas aptidões. Postos em lugares de honra, eles preencherão com cuidado a nobre missão de abrir os espíritos de seus pequenos compatriotas à beleza e formar para o futuro educadores competentes que conheçam a prática da arte musical, animados pelo desejo fervoroso de propagá-la e de fazê-la amada.

¹⁰ Amiel, 1884, [s.p.]. (N. da E.)

* * *

Se, do ponto de vista do desenvolvimento artístico do país, o ensino obrigatório da música nas escolas apresenta a imensa vantagem de não deixar passar despercebido nenhum talento e de assegurar desde a infância a cultura necessária àqueles de temperamento musical, por outro lado, seria bastante perigoso que as condições desse ensino fossem as mesmas tanto para as crianças muito talentosas quanto para as menos dotadas ou até sem nenhum talento. É preciso não perder de vista que se trata do ensino de uma arte e não de uma ciência! “Uma criança pode amar as ciências” – disse La Rochefoucauld – “mas nem todas as ciências são convenientes para ela.” Nem todas as crianças nascem artistas, e, se há casos em que o instinto musical adormecido ou lento para aparecer pode ser despertado ou excitado por cuidados vigilantes, por outro lado, e na maioria dos casos, o ensino será útil somente àqueles mais ou menos predestinados a receber sua influência. Como proclama Sancho Pança: “Não tem nada aquele que não tem o suficiente”; “A mais bela menina do mundo só pode dar aquilo que ela tem”; “Onde não há nada, o diabo perde seus direitos”; “Árvore morta não dá folhas”; “Não se faz omeletes sem ovos”; “O molho não faz o peixe”; “Nem todos irão a Corinto”; “Não se faz um guisado sem o coelho!”... O que nos prova que seria inútil insistir para tornar uma criança um músico se essa criança não tem nem a semente da musicalidade. A sabedoria consiste em favorecer com o ensino musical somente as crianças mais bem-dotadas. Mas o bom Sancho acrescenta: “Uma única maçã podre contamina todo o cesto!”, e esse provérbio, baseado na observação de um fenômeno natural universalmente constatado, nos coloca em vias de uma reforma importante. A inaptidão completa de certos alunos de uma classe compromete o avanço da classe inteira! Portanto, depois de algum tempo de observação, é preciso desautorizar a continuidade dos estudos musicais de todo aluno que não tenha voz e ouvido afinados, assim como daqueles sem sentido de divisão e de ritmo!

Que não nos assuste a complicações trazida por essa eliminação na organização dos estudos! Essa complicações é apenas aparente. Felizmente ocorre apenas em poucos casos – no máximo em cinco por cento

deles – de completa incapacidade musical, auditiva e rítmica.¹¹ Justamente em razão de sua raridade, esses casos de enfermidade são tão fáceis de reconhecer e classificar como aqueles de idiotia nos estudos gerais e de criminalidade na vida diária.¹² No final de um ano de ensino musical – os resultados iniciais de uma prova de admissão não seriam convincentes, já que certas vozes desafinadas podem ser corrigidas pela prática, e exercícios com sons frequentemente recuperam a preguiça auditiva ou a inaptidão rítmica –, o professor já terá reconhecido quais são os alunos completamente incapazes de seguir a classe e poderá encaminhá-los às classes especiais. Para o caso daqueles que insistissem em seguir a prática musical apesar dos pesares, ainda restaria estudar piano em um conservatório! A primeira classificação por eliminação permitiria, a partir do segundo ano, que o aluno continuasse em condições muito mais favoráveis e, em seguida, sucessivas classificações seriam indicadas sumariamente. Graças a elas, a organização dos estudos se faria de uma forma bastante metódica e muito clara.

Suponhamos um ensino previsto para seis anos.

No final de um ano, alguns alunos se encontram, depois de uma sequência de exames, excluídos do ensino. O mesmo exame faz constatar que os alunos restantes são dotados de maneira desigual quanto ao espírito rítmico, afinação da voz e das faculdades auditivas. Alguns têm essas três qualidades, outros somente as duas primeiras, outros as duas últimas, outros a primeira e a terceira. Àqueles que têm ouvido e voz afinados, mas que não têm o instinto rítmico, estará reservado um certo curso de rítmica do qual falaremos mais tarde e que estará inscrito no programa do primeiro ano. Assim, dobrando esse curso especial, eles continuarão os estudos comuns no segundo ano. No final deste, um exame permitirá fazer uma nova classificação, a qual eliminará definitivamente os ouvidos não afinados e agrupará os alunos restantes nas categorias seguintes:

¹¹ Ver capítulo XIV, p. 290-294.

¹² Sobre o uso histórico do termo "idiotia", ver Foucault, 2006. Sobre criminalidade, ver Foucault, 1999. (N. dos T.)

A) alunos reconhecidos desde o primeiro ano como portadores das três qualidades, mais os alunos que tinham, depois do primeiro exame, somente duas qualidades, mas que conquistaram a terceira depois do segundo ano de estudos;

B) alunos com dificuldade de afinação, mas portadores das duas outras qualidades;

C) alunos que tinham o ouvido pouco desenvolvido, mas donos de senso rítmico e capazes, graças à maleabilidade do aparelho vocal, de cantar afinado quando tinham a sustentação de massa coral (esse caso é muito frequente);

D) alunos com voz e ouvido afinados, mas desprovidos de senso rítmico.

Essa classificação colocará o professor na função de dividir os alunos do terceiro ano em duas seções paralelas: da primeira (seção I) farão parte os alunos da classificação A e os da classificação B. Estes últimos (voz desafinada, mas bom ouvido e ritmo nato ou adquirido) serão dispensados dos exercícios de canto e se limitarão a ouvir os cantos e a marcar os compassos. Da seção II farão parte os alunos da categoria C, que, durante o terceiro ano de estudos, buscarão aperfeiçoar suas faculdades auditivas, e os alunos da classificação D, que continuarão frequentando a classe de ginástica rítmica.

Em seguida ao exame final do terceiro ano, haverá uma penúltima classificação: os alunos da categoria B que tiverem alcançado, durante o ano, as qualidades musicais que lhes faltavam integrarão a seção I. Todos os alunos que não tiverem superado suas inaptidões rítmicas serão definitivamente eliminados.

A seção I, portanto, será formada sempre pelos alunos dotados das três qualidades que fazem o músico completo. Assim como os que têm senso rítmico, ouvido afinado e voz desafinada. A seção II será composta por alunos com senso rítmico, mas sem ouvido, incapazes de analisar os acordes e apreciar as finezas musicais, mas que devem pelo menos ser capazes de controlar a afinação natural da voz.

Essas duas seções continuarão seus estudos paralelos durante os dois próximos anos de ensino sempre com uma hora por semana. Uma última classificação se fará no final do quinto ano e terá o seguinte resultado:

A seção I será dividida em duas.

Na seção Ia, serão admitidos os alunos da seção I que manifestarem capacidades musicais particulares. Eles serão favorecidos durante o 6º ano de estudos com um ensino mais completo.

A seção Ib será formada pelos alunos não admitidos na seção Ia e os da seção II, que continuarão o seu trajeto regular.

Enfim, ao término do 6º ano de estudo, os melhores alunos da seção Ia serão admitidos, depois de um exame, para seguir os cursos da Escola Normal destinada a formar os futuros professores de música.

– Tudo isso é muito engenhoso, sem dúvida...

– Ah, Senhor Fulano, já de volta? Saudações!

– Tudo isso – eu digo, caro mestre – tem um ar muito engenhoso no papel, mas sua realização me parece impraticável. (Não vou esconder que essas classificações me deram dor de cabeça!) Primeiramente, para algumas classes haverá duas horas de aula por semana, graças a essa famosa classe de rítmica sobre a qual o senhor nos falará daqui a pouco. E...

– Perdão, Senhor Fulano, não se trata de um curso suplementar criado para os alunos em questão! Estes serão simplesmente convidados a seguir pela segunda vez o curso que os alunos do primeiro ano seguirão pela primeira.

– Sim, sim, entendi! No entanto, uma vez a sua classe organizada em duas seções, será necessária uma hora de aula para cada seção, ou seja, duas horas por semana para a aula, se eu não me engano. Ora, as outras matérias...

– Seu cálculo é exato, Senhor Fulano. Estou prevendo duas horas por semana para a aula durante três anos, e mesmo três durante o terceiro ano, quando a seção I será dividida em Ia e Ib. Mas isso não resultará em uma diminuição de aulas para as outras matérias, as horas sendo divididas entre três seções da mesma classe.

– Que seja, mas e o orçamento?...

– O aumento do orçamento não será grande e será largamente compensado pelas vantagens inegáveis da classificação. Aliás, não há em muitas cidades suíças escolas em que os cursos de música já têm duas horas de

aulas por semana? Essas escolas serão privilegiadas pelo meu sistema, que durante dois anos prevê somente uma aula por semana.¹³

– Admitamos! Tenho uma objeção mais grave a apresentar: a sua classificação é excessivamente delicada para ser feita! Que parâmetro seu júri usará para reconhecer que tais e tais alunos não têm bom ouvido?

– O parâmetro será através do fato de que esses alunos não saberão reconhecer nem anotar os intervalos que serão cantados para eles.

– E quanto à afinação vocal?

– Porque eles cantarão desafinado.

– E quanto... à marcação rítmica?

– Porque eles não saberão dividir o tempo em partes iguais nem acen-
tuar os tempos fortes.

– Mas o senhor não falava de uma afinação relativa do ouvido?

– Que as têm são aqueles que conseguem apreciar as notas de uma melo-
dia por comparação a um som dado. Enquanto outros que as percebem
sem que lhes seja dado um ponto de comparação têm “ouvido absoluto” e
aqueles que sabem analisar as superposições de sons têm ouvido musical.
Tome um exemplo fornecido por você mesmo. Vejamos, que nota é esta?

– Sim, sim, mais uma vez!... Então você acredita que os jurados sabe-
rão apreciar essas nuances?

– Sim, se forem profissionais.

– Eles não se enganarão jamais nos seus diagnósticos?

– Somos todos sempre sujeitos a enganos. Mas fique tranquilo, o erro
que poderá ser cometido jamais terá a gravidade daquele que atualmen-
te compromete os resultados do ensino musical escolar, esse erro funda-
mental que consiste em deixar incapazes participarem dos estudos cole-
tivos. Aliás, nossos jurados somente cometerão erros de nuances que
serão facilmente corrigidos pelo professor habitual. Se, por acaso, hou-
ver grandes erros compartilhados pelo professor, os alunos terão sempre
o recurso de apelar ao ensino privado.

¹³ A experiência dos últimos anos me provou que duas horas por semana de aula de mu-
sica são indispensáveis. (Nota acrescentada por Dalcroze em 1919. [N. dos T.])

– Entre nós, muito francamente (não direi a ninguém), a classificação dos alunos em portadores das três qualidades e outros que só têm duas não é um pouco exagerada? Segundo o senhor, tem ela verdadeiramente uma finalidade prática? Um fim burguês? Posso considerar isso uma finalidade útil e séria?

– Sim, Senhor Fulano. Essa finalidade existe, prática, séria e útil! E ela é: não exigir de certos alunos mais do que eles podem dar; conduzir os outros tão longe quanto possam ir; não desencorajar os menos capazes, colocando-os em contato com alunos naturalmente dotados que conseguem, brincando, aquilo que os menos dotados conseguem somente com grande esforço; não expor os alunos naturalmente músicos à preguiça, colocando-os em situação de descobrirem-se, por comparação, donos de uma superioridade natural, da qual eles seriam tentados a abusar. Repito: a música é uma arte, bem mais que uma ciência. Não basta ser inteligente para seguir os estudos, é preciso ainda ser um pouco artista. Limitar-se a ensinar na escola os princípios rudimentares é rebaixá-la ao nível dos menos dotados, é impedir que os capazes se aprofundem nos seus segredos. A esses, se não forem concedidos estudos mais completos, melhor seria suprimir completamente o ensino, porque a escola deixa pouco tempo às crianças – aos meninos, sobretudo – para fazerem estudos artísticos privados. Introduza a arte na escola, mas não faça dela uma arte fraudada. Desvende todas as belezas àqueles que uma prova justa designar como capazes de captá-las. Quanto aos outros, coloque-os em classes especiais. Todos esses alunos de capacidade mediana, agrupados, não verão seus instintos naturais de emulação subjugados pelo sentimento de que, por mais que façam, não serão jamais os primeiros. Eles progredirão na medida de seus meios, sairão da escola sabendo apreciar a música e preparados como amadores inteligentes a render serviços sérios à arte, trazendo às sociedades musicais a colaboração de seus conhecimentos. Quanto aos predestinados, eles se lançarão avante, livres de todo entrave, e darão liberdade a seus instintos naturais. Seu objetivo, situado mais longe e mais alto, será mais difícil de atingir. Não importa, já que lhes foi permitido abrir suas asas! Essa finalidade seu professor mostrará com a mão, e eles atingirão guiados por seu instinto, ajudados por seu trabalho, sustentados por sua coragem... serão nossos artistas de amanhã!

* * *

Se perguntarmos a um pedagogo qual é o melhor método de ensino, ele não responderá imediatamente ser o dele, porque a modéstia é uma virtude... pedagógica! Mas há uma grande probabilidade de que as vantagens que defende sejam efetivamente as de seu método. Aliás, podemos reconhecer o método pelas analogias que ele apresentar com seu criador. Se este for pedante, expedito, natural ou “detalhista”, o método será também pedante, expedito, natural ou “detalhista”. Vou ainda mais longe. As crianças submetidas a esse método se tornarão (a menos que tenham muita personalidade), elas também, pedantes, expeditas, naturais ou “detalhistas”! Assim como é verdade que o homem descendente do macaco, também a criança, se seguir métodos ultrapassados de educação, terá uma tendência a ser ultrapassada. Mas o papel do educador é o de dirigir a vontade das crianças e de fazer brotar suas personalidades. Melhor seria dar a elas a faculdade de escolher entre o bem e o mal, o belo e o feio, que lhes ensinar tudo o que é bom ou tudo o que é mal. É preciso iluminar em seus espíritos uma doce luz cujo reflexo aumentará o brilho. E, como diz Montaigne, “convém apresentar em fantasia a uma criança uma honesta curiosidade sobre aquilo que queremos que ela venha a saber, e que sigamos estimulando sua fome de ciência!”.¹⁴

O melhor método de ensino é aquele que, desde a primeira lição, oferece ao aluno um problema para resolver, sem que ele possa recorrer à memória ou ao seu instinto de imitação. Depois de um primeiro ano de preparação para a música, com exercícios rítmicos que satisfaçam a necessidade de movimento e diversão da criança e desenvolvam-na do ponto de vista físico e mental, depois de uma série de exercícios físicos para os lábios e língua, propiciados pelo estudo das vogais e consoantes, suponho que comece o estudo do canto propriamente dito.

Nesse momento, abordando definitivamente a questão técnica, eu diria que o primeiro cuidado do professor de música deve ser o de levar

¹⁴ Dalcroze adapta trecho de “Sobre a educação das crianças”, capítulo XV dos *Ensaios* de Montaigne (1847, p. 109). (N. dos O.)

a criança a apreciar a diferença que há entre tom e semiton. Enquanto a criança hesitar em reconhecer essa diferença, seja cantando, seja ouvindo, não se poderá abordar outro tema, sob pena de se cometer um erro semelhante àquele de ensinar palavras em uma outra língua antes de conhecer as letras.

Ora, não hesitaremos em dizer que nove entre dez professores de canto ou de instrumento fazem os alunos se dedicarem ao estudo de escalas antes de ter exigido deles um conhecimento perfeito e absoluto desses dois elementos naturais. Nessas condições, os alunos jamais reconhecerão as tonalidades ou compreenderão a música! Todo bom método de música deve estar baseado tanto na “audição” dos sons como na sua emissão. E, se as qualidades auditivas são rudimentares em um aluno, é preciso se aplicar em desenvolvê-las antes de começar o estudo da teoria. O barulho de um tambor é ouvido sem análise nem reflexão (aliás, é exatamente por isso que o tambor é um instrumento essencialmente militar). Muitas crianças o escutam somente como um barulho, e seria absurdo fazê-los começar um estudo comparativo de barulhos. É através do esforço do pensamento que elas aprenderão a distinguir onde começa o som. É preciso, portanto, estimular e orientar o pensamento. Os exercícios de memória somente serão úteis logo em seguida. “A memória” – escreveu Diderot – “conserva apenas os traços das sensações e julgamentos que vêm em seguida, assim como estes têm o grau de força de produzir a sensação viva”.¹⁵ Aqui chegamos a um ponto muito importante, que já gerou muitas discussões: o do ouvido absoluto, isto é, a percepção inata e natural de cada som na escala das sonoridades e a correspondência entre o som e o nome convencional (ou a letra) que o designa. Algumas crianças, assim que aprendem o nome das notas, gritam logo ao ouvir um som: “É um lá, um mi, um fá sustenido!” sem que precisem refletir mais do que para dizer “isto é verde”, ao verem uma árvore na primavera. Ora, muitos pedagogos defendem que o ouvido absoluto é inato e não se pode adquiri-lo através do estudo. Sem dúvida, mas estudos práticos podem criar a

¹⁵ Essa citação não é de Diderot, mas sim de Charles-George Le Roy em *Sur l'intelligence des animaux* (edição contemporânea: Le Roy, 2017). (N. dos T.)

audição relativa. Se um aluno é suficientemente dotado para poder diferenciar um tom e um semiton, sem nunca se enganar (os especialistas compreenderão a importância desse "nunca"), é possível provocar em seu espírito, por comparação e sugestão, a correspondência imediata entre o nome e a nota propriamente dita. No decorrer da percepção auditiva, é preciso que se produza uma perpétua circulação de raciocínios insensíveis. Os meios de provocar e encadear esses raciocínios formam a base natural de um bom método de ensino musical. Nossa espaço sendo aqui restrito, somos forçados a fazer referência a outras obras para os leitores que desejarem se aprofundar nessa questão. Mas, antes de seguir, queremos proclamar de forma muito clara a nossa convicção, baseada em numerosas experiências, de que a audição relativa pode ser atingida por todos os indivíduos que têm ouvido afinado pela educação, com a condição de que essa educação seja iniciada em tempo e que ela preceda o estudo de um instrumento.

Além disso, o ouvido absoluto não é absolutamente indispensável a um músico, a menos que ele seja chamado ao ensino da música, e, se eu insisto em que se procure desenvolvê-lo na criança, é que – não nos esqueçamos disso – nosso ensino escolar deve, de acordo com nossos planos, preparar os alunos mais bem-dotados para exercer mais tarde a profissão de professores generalistas.

Tão logo a percepção de tons e semitons seja observada pelos alunos, começará o estudo comparativo das escalas, isto é, das sequências de tons e semitons que caracterizam as tonalidades. Em relação a esse assunto, nós nos permitimos, sem querer absolutamente impor nossas ideias, comunicar a vocês um pequeno recurso pessoal, fruto de nossa experiência profissional. Cada escala sendo formada pela mesma sucessão de tons e semitons numa ordem sempre igual, o aluno só conseguirá distinguir uma escala da outra pela altura da sua tônica. As relações de uma escala com outra o confundirão, pois, para ele, a melodia da escala de lá bemol, por exemplo, é somente uma escala de dó transposta uma sexta menor acima ou uma terça maior abaixo. Mas se o fizermos procurar a sucessão das notas da escala de lá bemol começando pelo dó, tônica da escala de dó (ou seja: dó, ré b, mi b, fá, sol, lá b, si b, dó), o aluno vai reconhecer imediatamente que essa melodia é diferente daquela que caracteriza a

escala de dó. Ele se dará conta de que os tons e semitons não estão no mesmo lugar, e (como ele conhece a ordem estabelecida dos tons e semitons de uma escala que vai de uma tônica à outra) será fácil para ele reconhecer em que lugar na escala eles estão, reencontrar a tônica dessa escala e dizer o nome da tonalidade.

Em um ano, os alunos estarão facilmente reconhecendo todas as tonalidades. Escolher a nota dó como tom inicial permite a todas as vozes cantar todas as escalas, já que as mudanças trazidas à ordem da sucessão dos tons e semitons é suficiente para dar a impressão de escalas distintas. Nos outros métodos isso é impossível para a criança com voz de pouco alcance, assim como para o aprendiz de cantor a quem somente se autoriza utilizar um registro limitado. Aliás, qualquer que seja a extensão da voz, somente se inicia a diversidade das escalas com a ajuda de meios desagradáveis de transposição, e mesmo quando se cantam certas escalas em suas verdadeiras alturas, deixamos de perceber suas relações, assim como o fazemos por meio de alterações sucessivas das diversas notas da escala de dó.

Uma outra vantagem desse sistema é que em pouco tempo o aluno grava na memória o dó fundamental e aprende a cantar afinado sem recorrer ao diapasão, sem pegar a nota lá ou ouvi-la anteriormente. Essa vantagem é preciosa sobretudo do ponto de vista da audição musical. O aluno formado em nosso método não terá problemas para discernir a tonalidade de uma música qualquer, graças à percepção das alterações que acompanham a escala com tônica em dó, e – tendo experimentado no canto os diversos intervalos em meios diversos, quero dizer, em diferentes tonalidades – ele reconhecerá facilmente todas as notas, não importa o instrumento que as produza. Por isso é da maior importância em nosso sistema que o professor se dedique a gravar na memória, e, por assim dizer, na garganta de seus alunos o dó fundamental.¹⁶ É preciso também que, para preparar a audição musical inteligente, ele dê, em contrapartida aos exercícios de afinação, aquilo que poderíamos chamar de exercícios de reconhecimento

¹⁶ Ou o lá, ou qualquer outra nota, não importa, mas o dó apresenta a vantagem de ser a tônica da escala modelo. É graças à cultura da sensação muscular que os alunos provam a sensação de emitir ou ouvir a nota base.

ou de chamada, assim como na escola primária se inicia logo a leitura e a escrita. Em outras palavras, é preciso que, ao sair do curso de solfejo, o estudante seja capaz tanto de reconhecer as notas de um exercício cantado por outro como de cantá-lo ele mesmo. Para levá-lo a esse resultado, o professor o habituará desde o início a discernir em que tonalidade o outro aluno canta um exercício cujo estudo já foi feito, depois a nomear ou escrever, a partir de um ditado, as notas de um exercício escolhido ao acaso, e, enfim, a distinguir quaisquer notas em qualquer tonalidade. Não é demais insistirmos nesse ponto. Pode-se assim, sem perda de tempo, desenvolver as faculdades musicais duplamente.

Que se recorra a esse sistema ou a outro, pouco importa! O essencial é que o estudo das tonalidades seja feito da maneira mais consciente e meticolosa. Ele deve durar de dois a três anos, talvez mais, em todo caso o tempo necessário para que o conhecimento das relações tonais entre si seja – segundo expressão de Montaigne já citada – “não incorporado ao espírito, mas ligado a ele, pois não devemos irrigar a alma, mas impregná-la, e, se ela não mudou através do saber e não melhorou seu estado imperfeito, certamente vale mais deixá-la assim!”.¹⁷

Uma vez aprendidas as escalas, todo o resto dos estudos musicais – salvo, bem entendido, o que se refere ao ritmo – será uma diversão, pois o aluno encontrará a explicação nas próprias escalas. Os intervalos? Fragmentos de escalas com interrupção dos sons intermediários. Os acordes? Superposição das notas de uma escala. As resoluções? Satisfação concedida às notas suspensas que se resolvem para a escala continuar seu caminho. A modulação? Encadeamento de uma escala para outra... Tudo o que se refere a melodia e harmonia está contido implicitamente no estudo comparativo das tonalidades e é somente uma questão de terminologia e classificação.

* * *

¹⁷ Montaigne, 1847, [s.p.]. (N. dos T.)

Falta o elemento rítmico, que é, ele também, da maior importância. Da mesma forma que há um “ouvido absoluto, assim também há um senso rítmico natural que o estudo pode despertar e desenvolver”.¹⁸

O dom do ritmo musical não depende somente do raciocínio. Ele é de essência física... Diderot diz que é “a imagem da própria alma, moldada pelas inflexões da voz, as nuances sucessivas, as passagens, os tons de um discurso acelerado, ralentado, explosivo, abafado, escandido de cem maneiras diferentes”.¹⁹ Nós o consideramos, além disso, como o reflexo dos movimentos corporais instintivos e como dependente do bom equilíbrio e da harmonia geral desses movimentos. Se uma criança com boa postura e sem nenhum problema físico tem uma irregularidade na marcha, essa irregularidade corresponderá musicalmente a uma maneira irregular de medir o tempo. Se, por falta de equilíbrio nos movimentos, dependendo se ela começa com o pé direito ou esquerdo, ela tiver dificuldade de acentuar com uma batida de pé mais forte cada primeiro passo de uma série alternante de dois, três ou quatro tempos, ela também terá dificuldade para acentuar musicalmente os primeiros tempos de compassos $2/4$, $3/4$, $4/4$. Se a cada quatro passos que ela dá ela tiver uma tendência a fazer o quarto mais curto que o primeiro, ela acelerará na música... ou ralentará se ela o fizer mais longo... A marcha regular é a divisão natural do tempo em partes iguais e o modelo daquilo que chamamos compasso. A acentuação métrica é criada por um passo a cada dois, por um a cada três ou a cada quatro. Se, no decorrer de uma série de passos iguais, um movimento da mão marca com um acento tanto um passo quanto o outro, o gesto criará assim uma acentuação rítmica patética. Faça uma criança marchar cantando. Se os seus passos não coincidem exatamente com o tempo medido da melodia que ela canta, ou que cantam os outros, ela não tem o sentido natural do compasso. Se ela não se sente à vontade para marcar um tempo ou outro, é porque não tem o sentido natural do ritmo. Ora, um surdo-mudo pode aprender a falar se o ensinarem os movimentos dos lábios, que para ele, no entanto, não correspondem à

¹⁸ Diderot, em *Salon 1767*. Ver Diderot, 2000. (N. dos T.)

¹⁹ Ibid.

ideia de audição. Da mesma forma, pode-se dar o sentido do ritmo musical a um aluno arrítmico, habituando seu corpo a movimentos regulares e escandidos que seus olhos e sua sensação muscular podem controlar. Porque – diz La Rochefoucauld – “somos mais preguiçosos no espírito que no corpo, e bons hábitos corporais podem criar bons hábitos no espírito”.²⁰

Com nossos soldados, exercícios repetidos de marcha acabam, muito frequentemente, por assegurar a regularidade dos passos. Se fizermos com que eles estabeleçam uma relação entre essa regularidade e a exigida pela métrica musical, eles conseguirão cantar no tempo correto. No que se refere à acentuação, o ensino militar, ao contrário, presta um mau serviço tanto ao corpo quanto ao espírito. De fato, ele destrói o equilíbrio natural do corpo, acentuando constantemente o pé esquerdo e o braço direito. Através do seu invariável “um, dois”, suprime no espírito o senso das combinações rítmicas. Experimentem, portanto, senhores instrutores, fazer marchar os soldados saindo alternadamente uma vez com o pé direito, outra com o esquerdo, o fuzil mudando de lado no ombro; façam-nos também acentuar a marcha de três em três passos, de quatro em quatro, de cinco em cinco, de seis em seis, em diferentes andamentos, alternando depois essas acentuações, e me digam se não puderam obter uma marcha bem menos mecânica e, consequentemente, menos fatigante e se esses exercícios não tornam os homens mais flexíveis e mais confiantes. Nós provaremos, então, que as suas aptidões rítmico-musicais se desenvolveram ao mesmo tempo que as rítmicas corporais, e os senhores nos ajudarão – sua opinião nos será muito preciosa! – a introduzir esses exercícios preliminares em nossas escolas.

Vocês, senhoras mães, nos ajudarão também, ao verem suas filhas perderem a maneira desajeitada e a falta de graça inatas, adquirirem, com esses exercícios, aquela graça sem maneirismo que provém da harmonia de movimentos e que é a expressão simples tanto do ser humano quanto do pensamento.

Uma vez que a regularidade dos passos e a boa acentuação se tornam naturais, é só fazer nossos alunos verem as relações íntimas que existem

²⁰ La Rochefoucauld, 1945, máxima 482 CDLXXXVII. (N. dos O.)

entre elas e a decomposição musical do compasso em partes iguais acentuadas segundo determinadas regras. A concordância se estabelecerá por si. Recomendamos com insistência todo método que tenha por finalidade o estudo do ritmo, que tenha por base exercícios de marcha cadenciada. Eles podem ser ensinados já a partir das escolas infantis, independentemente mesmo da música, nas aulas de ginástica. A criança aprenderá ali combinações de passos, sem saber que elas são baseadas em combinações de durações musicais. Quando for ensinado a ela o valor das notas e as possibilidades dos agrupamentos, bastará relembrá-la dos antigos exercícios de marcha como modelo métrico natural que ela os seguirá facilmente. Isso acontece com algumas bailarinas que somente se lembram das frases musicais de um balé se pensarem previamente nos passos aos quais estão habituadas a marcar em tal trecho... Será que nos damos conta de que a criança que dança polca aprofundou-se nos mistérios de um 2/4 composto de duas colcheias e uma semínima e de que um bom remador, no de um 3/4 composto de uma mínima e uma semínima? Os procedimentos empíricos só devem ser usados se forem bons. A criança se entusiasma pelos exercícios que envolvem a participação de seu corpo. Vamos estimular esse interesse e fazê-lo servir a nossos futuros projetos de educação. O procedimento é humano, não precisamos nos envergognar por empregá-lo. Vamos nos tornar crianças com as crianças. Sempre haverá tempo, quando falarmos de música com amadores adultos, de recolocarmos nossos óculos.

* * *

Enfim, depois teremos de ensinar a arte de frasear e de fazer nuances. E é essa parte do ensino que será a alegria das aulas e que recobrirá a aridez de certos exercícios com um manto resplandecente de poesia e beleza. Oh! As nuances sob comando das interpretações musicais escolares! Os *crescendo*, os *f.f.* e *p.p.*, feitos pela batuta, sem que os alunos saibam por quê, sem que tenhamos ensinado a eles a necessidade de fazê-los, quando tudo no fraseado e nas nuances é tão fácil de explicar, tão natural, tão atraente, suscetível de ser imediatamente recebido e compreendido pela criança, mesmo aquela que não conheça as questões técnicas!

Isso quando temos na Suíça este maravilhoso teórico, nosso compatriota Mathis Lussy,²¹ que condensou as regras de expressão em um único livro,²² verdadeiro monumento de sagacidade e de penetração artística! Sem dúvida esse livro não deve ser posto diretamente nas mãos das crianças, que não saberiam ver as infinitas nuances, mas, por Deus, que seja introduzido para uso na Escola Normal e que os professores de música das escolas básicas o estudem e assimilem em seus menores detalhes. Eles poderão ler ali como tudo em música pode ser observado à luz de algumas leis fisiológicas fundamentais. Como cada nuance, cada acentuação tem sua razão de ser. Como, enfim, a frase melódica forma com sua interpretação expressiva e rítmica um todo orgânico, como ela está estreitamente ligada também à sua harmonização. Eles aprenderão ali que a melodia é construída sobre o modelo do discurso falado, e que, como este, pode ser escandida por vírgulas, pontos e parágrafos. E, familiarizados também com as leis que regem a prosódia musical, maravilhosamente explicada por Mathis Lussy, poderão ajudar a expurgar os numerosos erros que enfeiam nossa coleção de cantos nacionais e aprenderão a compor, eles mesmos, corais e *Lieder*, nos quais a poesia e a música caminharão estreitamente enlaçadas, completando-se e vivificando uma à outra.

Quando ensinarem a seus alunos as principais regras de como fazer nuances e fraseado, ficarão maravilhados e felizes ao constatar o interesse que isso despertará, a alegria com que elas serão aplicadas! Estamos demasiadamente acostumados a apelar para o instinto imitativo da criança em detrimento de seu espírito de análise e de suas faculdades inventivas. Como disse Pascal, “é perigoso ensinar à criança o quanto ela é semelhante aos animais sem mostrar o que há nela de grandioso e de nobre!”. O que a criança mais ama é fabricar, ela mesma, e ornamentar, com sua fantasia, os objetos que servem à sua diversão. Da mesma forma, ela se interessa mais pelos estudos nos quais ela pode colocar algo dela

²¹ Infelizmente perdemos esse homem genial em 1909. A Associação de Músicos Suíços encarregou Edmond Monod de escrever um livro sobre suas teorias, que foi publicado em 1912.

²² O livro mencionado por Dalcroze é *Mathis Lussy et le rithme musical* (Monod, 1912). (N. da E.)

mesma. Uma vez que ela aprenda as regras primordiais de fazer nuances, nada lhe dará mais prazer que cantar uma melodia se lhe for permitido ornamentá-la com seus complementos naturais, a expressão sentimental, a acentuação rítmica e expressiva. Ela pode solfejá-la sem nenhum interesse. Vemos que ela cumpre uma obrigação, mas, assim que dizemos: “Agora com as nuances!”, vemos seus olhos brilharem de alegria, seu rosto se iluminar! A melodia se torna querida porque ela vai trazer consigo algo da própria criança. Ela a canta com ardor e a embeleza com suas melhores ideias, feliz por torná-la, assim, mais bela e mais viva. E quando ela termina e lhe perguntamos: “Que erro você cometeu?”, como ela se dá conta exatamente das nuances erradas ou omitidas! Com que convicção ela aponta: “Fiz um ritmo errado, cantei forte demais, esqueci-me de ralentar”! E como ela gosta de retomar sua obra, aprimorá-la, comunicar nela sua vida, animá-la com seu entusiasmo! A necessidade de criar é comum a todas as crianças, e o professor não deve perder nenhuma ocasião de tirar partido de seus gostos e disposições. Que o professor, desde o início das aulas, faça as crianças improvisarem frases curtas de dois compassos, depois quatro, depois oito, ou substituírem em uma melodia um compasso que ele apagará no quadro por outro novo que os próprios alunos comporão. Ele poderá constatar o prazer que eles terão nesses exercícios e o progresso rápido que terão na improvisação! Ainda melhor, se ele deixar que diferentes alunos julguem as composições de diferentes colegas, ele verá que o espírito crítico e de análise é tão inato nas crianças quanto o da criação e que a prática os faz adquirir muito facilmente a inteligência e fineza do julgamento, sob a condição, é claro, de que os exemplos bem escolhidos despertem neles o senso da clara ordem e o discernimento das belas proporções.

Notemos ainda que a escolha, na escola, das obras para o canto é da mais alta importância. Além dos cantos populares cuja interpretação exclusiva será tratada na seção II, será preciso inscrever no repertório da seção I obras clássicas mais difíceis, mas de estilo apropriado às necessidades da infância. Recomendaremos enfim às autoridades escolares não temerem multiplicar as ocasiões de audições públicas (longe de prejudicar o estudo regular das outras disciplinas, elas criam na vida escolar uma diversão salutar), de festas ao ar livre, passeios feitos ao ritmo de

canções – de modo a dar uma finalidade prática ao ensino e a introduzir a música na própria vida da escola...

O ensino musical só será verdadeiramente bem ministrado nas escolas quando, natural e inevitavelmente, criar nas crianças a necessidade instintiva do canto individual e coral, bem como o desejo frequente de ouvir música – arte reconfortante e consoladora por excelência, a única que permite nos realizarmos e expressarmos com toda a sinceridade e ainda compartilharmos as emoções da existência.

III

O piano e a senhorita do conservatório (1905)¹

As escolas de música de antigamente e de hoje. – O piano, o ouvido e a música. – O que o aluno pianista aprende além da técnica do instrumento e o respeito às nuances marcadas? – A música “at home” e nas audições públicas. – Vantagens para os professores de piano de uma prévia musicalização geral dos alunos. – Um pedido aos profissionais.

– Que expressão radiante o senhor tem hoje, Senhor Fulano! Certamente o senhor está fazendo brilhantes negócios, não é?

– Não mesmo, mas a minha filha Eléonore acabou de ser brilhantemente aprovada em seu exame de piano na escola de música. Naturalmente, essa lisonjeira vitória me dá muita satisfação! Estou feliz que minha filha tenha se tornado uma boa musicista.

– O senhor calcula que seus progressos de pianista são uma prova de seu desenvolvimento musical?

– Mas sem dúvida!

– Mas o senhor está errado, Senhor Fulano. O ensino de piano não tem por finalidade nem por consequência o aperfeiçoamento das qualidades

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi. Este texto de Dalcroze foi provavelmente o primeiro conhecido no Brasil. Com o título “O piano e a menina do conservatório”, foi traduzido por Antônio de Sá Pereira para a *Revista Ariel*, em 1924, quando ele era o seu diretor. Os exemplares da *Revista Ariel* podem ser consultados no Instituto de Estudos Brasileiros da Universidade de São Paulo. A pesquisadora Flávia Toni publicou artigo sobre esse acervo (ver Toni, 2016). (N. dos T.)

musicais. Ao contrário, muito frequentemente, ele somente assegura às pessoas não musicistas uma técnica musical sem objetivo.

Antigamente todos os artistas músicos, sem exceção, conheciam todos os segredos técnicos da música. Hoje, esses segredos somente são revelados aos futuros compositores. Os conservatórios estão cheios de jovens, garotos e garotas, que têm bons dedos, bons pulmões, boas cordas vocais e bons punhos, mas não têm nem um bom ouvido, nem uma boa inteligência, nem uma bela “alma”. Esses jovens imaginam que, aprendendo a tocar um instrumento, se tornarão mestres da música e que o público por si só não é capaz de diferenciar entre um artista e um virtuose. Antigamente o virtuose era forçosamente um artista. Hoje, frequentemente, ele não passa de um operário. Os marceneiros e vidraceiros, nos bons tempos de antigamente, eram ao mesmo tempo criadores e artesãos, imaginavam eles mesmos os modelos que faziam, enquanto hoje eles se contentam em imitar os modelos antigos ou realizar as concepções artísticas que pedem aos desenhistas. Há aqui um retrocesso artístico com o qual não nos preocupamos devidamente.

Três quartos das crianças que entram nos conservatórios não são artistas natos. Antes da tomada dos estudos, cuja prática supõe alunos dotados previamente de um ouvido fino, de uma inteligência excepcional e de um gosto delicado, seria conveniente determinar para os menos dotados uma série de exercícios preparatórios para desenvolver o ouvido, o gosto e a inteligência. Sem isso, eles somente aproveitarão o estudo dos instrumentos e se tornarão papagaios ou macacos em vez de músicos e homens.

– O senhor acredita verdadeiramente que um ensino bem-feito pode transformar um ouvido ruim num ouvido afinado?

- Ele pode aperfeiçoar o ouvido.
- Que ele dará inteligência musical a quem não a tem?
- Certamente ele a desenvolverá se a pessoa é suscetível de ser desenvolvida.
- Que ele criará com todas as peças o gosto musical?
- Ele o despertará e o formará, se existir ali uma semente.
- Hahaha! Sua resposta comprova que o seu famoso ensino especial não consegue produzir resultados em sujeitos totalmente incapazes...

– O ensino atual tampouco consegue fazer um músico de um surdo. A infelicidade é que faz dele um pianista! E é aí que reside o espantoso erro moderno. Entre os amadores que têm um pouco de gosto, um pouco de ouvido, não se desenvolve nem o ouvido nem o gosto, mas os dedos. E, àqueles que não têm nada, nada, nada..., ensina-se a usar o pedal! E todos esses quadrúmanos julgam a música, os músicos e sua arte sob o pretexto de que sobre um teclado eles conseguem passar corretamente o polegar! Ah, Senhor Fulano, o piano é o veado de ouro² moderno!

– Não se incomode, caro mestre! Os artistas músicos jamais conseguiram obedecer à métrica!

– Os amadores tampouco, seguramente.

– Então, vejamos! Raciocinemos calmamente e... razoavelmente! Você diz que o piano não deve ser ensinado às crianças?

– Eu não disse isso, Senhor Fulano! O que eu pretendo é que a um amador é preciso primeiramente ensinar música, e só depois, o piano.

– Mas o piano é música!

– O Órgão de Barberi³ também é música, e não se ensina a tocar esse órgão! Então, vejamos! Raciocinemos calmamente e razoavelmente, como o senhor dizia agora há pouco. Sabe o que é um amador, Senhor Fulano?

– Um amador de música – do latim *amator*, do verbo *amare* – é, meu caro jovem, um ser que ama a música.

– Muito bem! E agora, diga-me, Senhor Fulano: ama sua esposa?

– Se eu?... Mas que pergunta!

– Sim, o senhor a ama, eu sei. Ela me disse, o senhor a ama!... Conhece-a, eu suponho?

– Se eu a...? Que pergunta!

² Segundo o dicionário *Larousse*, a expressão “O veado de ouro” se refere ao ídolo que os Hebreus idolatravam ao pé do Monte Sinai. É símbolo da riqueza e do dinheiro. (N. dos T.)

³ Segundo o dicionário *Larousse*, o “Órgão de Barberi” (fabricante de órgãos de Modena, Itália) se refere a órgão mecânico de músicos ambulantes no qual uma manivela aciona dois foles e faz girar um cilindro com pontas metálicas que agem como válvulas regulando a abertura ou o fechamento dos tubos (no final do século XIX, cartelas de papelão substituíram o cilindro de madeira). (N. dos T.)

– Eu entendo: você sabe qual é a cor dos seus olhos, dos seus cabelos, da sua pele? Você conhece as suas preferências, seus gostos, suas aptidões? Você sabe o que esperar da sua inteligência e do seu coração?

– Se eu?... Que pergunta!

– Reconheço, minha questão é estúpida. Naturalmente ama a sua esposa e a conhece. O senhor a ama porque a conhece e, se não a conhecesse, não a amaria. Ora, Senhor Fulano, saiba que existem amadores do piano que amam o piano sem conhecer a música e pela única razão de que eles desejam imitar certas pessoas que amam a música porque a conhecem. Ora, o que eu pretendo dizer é que não se pode amar verdadeiramente e continuar a amar alguém ou alguma coisa, música ou mulher (ambas são da mesma essência), se não se conhece essa coisa ou essa pessoa. Por consequência, é preciso, antes de mais nada, dar aos futuros amadores da música a oportunidade de conhecer essa música que eles amam, talvez instintivamente, mas que eles somente amarão para sempre quando a conhecerem perfeitamente.

– Justamente, o piano...

– O piano é para a música o que a fotografia da Senhora Fulano é para sua esposa. Essa fotografia o lembra de uma esposa cujas qualidades morais você conhece. O piano apresenta e traz aos seus ouvidos os pensamentos que o fazem compreender toda poesia, todo charme e toda profundidade. A base do ensino a ser dado aos amadores deve ser o estudo não do meio mecânico de expressão, mas do pensamento a ser expresso. Uma vez que uma criança saiba cantar afinado e anotar uma melodia, anotar os acordes e sucessões melódicas, diferenciar os ritmos, frasear sem erro, analisar as formas, fazer as nuances e acentuar vocalmente com gosto, somente então devemos deixá-la se sentar ao piano! No final de quatro anos de aprendizagem desse instrumento, ela já terá aprendido o que não teria em seis anos de estudo sem ter estudado a fundo o solfejo. E, o que é mais importante, aquilo que ela souber ela saberá melhor!

– Bom, bom, bom, já que o senhor diz, vamos ao solfejo, mas os dedos representam, no entanto, um certo papel no estudo do piano, e não é o solfejo que irá treiná-los!

– Seu argumento não é nada desprezível, Senhor Fulano! Os dedos do futuro pianista serão submetidos, necessariamente, a uma ginástica

especial que favorecerá a sua formação. Mas essa ginástica será independente do teclado do piano e não terá nada de especialmente musical.

– Nesse caso, os dedos tocarão errado já na primeira aula de piano, apesar de todo o solfejo...

– Sim, mas o ouvido, depois da educação completa que ele terá recebido, saberá imediatamente corrigir os erros cometidos pelos dedos e terá supremacia sobre eles. É assim que, desde a primeira aula, os dedos deverão obedecer ao gosto musical, enquanto no ensino atual é a prática dos dedos que leva à formação do gosto.

– A carroça na frente dos bois?...

– Exatamente! Ah! Senhor Fulano, que alegria me dá! Não somente contente de tê-lo convencido da minha opinião, o senhor ainda me fornece imagens!

– O senhor supôs o estudo do piano iniciado após três ou quatro anos de solfejo. Em que sentido vai dirigir esses estudos instrumentais?

– No sentido do objetivo a ser atingido! Vejamos, Senhor Fulano. O que toca atualmente a sua filha Eléonore, que estuda na escola de música há doze anos, é isso mesmo?

– Onze anos e meio, somente, caro senhor! Bom, a minha filha Eléonore toca, neste momento, a *Rapsódia húngara nº 2*, de Liszt. Uma obra, afinal, muito difícil.

– Excelente! E sua filha Eléonore estuda essa rapsódia há muito tempo?

– Há dois meses, somente. Mas ela já a tem sob os dedos.

– Excelente! Tendo-a sob os dedos, ela também a tem na cabeça, suponho? Ela conhece seu plano e a estrutura?

– O senhor quer saber se ela toca de memória!

– Ela sabe discernir as modulações?

– Evidentemente!

– Ela mesma afirmou isso?

– Não perguntei.

– Mas seu professor perguntou?

– É muito provável.

– Excelente! E, antes dessa rapsódia, o que tocava a senhorita Eléonore?

– A sonata *Les adieux*, de L. V. Beethoven.

– Ela a toca ainda?

– Não de maneira precisa! Sabe, essas peças muito difíceis, é preciso ter tempo de retomá-las...

– Mas... ela conhece Beethoven?

– Que pergunta – um mestre tão conhecido!

– O que eu quero dizer é se ela conhece outras obras além dessa sonata que ela estudou!

– Ela também tocou o *Concerto em mi bemol* e a marcha d'*As ruínas de Atenas*.

– Sim, mas outras obras que ela não tenha tocado!

– Se você acredita que ela tem tempo de conhecer as obras que ela não toca!

– Ela poderia, no entanto, conhecer os temas de outras sonatas célebres, dos quartetos, das nove sinfonias...

– Sem dúvida, concordo...

– E do *Concerto em mi bemol*, ela sabe que ele foi escrito com acompanhamento de orquestra?

– Se ela sabe? Está escrito na partitura!

– Ela sabe, portanto, o que é uma orquestra?

– Quem não saberia?

– Ela sabe diferenciar um fagote de uma clarineta?

– Poxa!

– Um oboé de uma flauta?

– Poxa, oboé se toca reto, a flauta, transversalmente.

– Lógico, mas eu falo do timbre!

– Ah, isso?

– Ela sabe o que é um corne inglês?

– Quem não leu Alfred de Vigny:⁴ “Adoro o som da trompa, o entardecer no fundo da floresta!”?

– Evidentemente porque o corne inglês é também um *cor...*⁵

⁴ Alfred Victor de Vigny (Loches, 1797-1863) foi um poeta romântico francês. Não foi possível localizar a fonte da citação. (N. da E.)

⁵ Dalcroze se refere ao *cor anglais* (que em português se chama corne inglês, instrumento de madeira, da família dos oboés), e o Senhor Fulano pensa em outro instrumento, o *cor français* (que em português se chama trompa, instrumento de metal). (N. dos T.)

– Inglês...

– Exato!... Diga-me, Senhor Fulano – perdoe-me a indiscrição –, a Senhorita Eléonore, sem dúvida, à noite em família, lê as mais belas páginas dos autores clássicos e modernos?

– Não frequentemente. Primeiramente eu diria... falta a ela um pouco de ritmo. E, depois, ela tem tão pouco tempo para fazer música, porque ela estuda a sua grande obra!

– Compreendo. Essa grande peça, ela estuda com que finalidade?

– Para aprimorar os dedos.

– E por que ela prepara os dedos?

– Para tocar a sua grande obra.

– Mas onde ela toca essa obra?

– No exame da Escola de Música.

– Só isso?

– Ela a tocará, talvez, em uma “audição de alunos”.

– Por quê?

– Para mostrar os seus progressos e se habituar a tocar em público.

– Ela tem a intenção de se tornar virtuose?

– Não, mas...

– Diante de quem ela tocará nessa audição?

– Diante de um público de convidados.

– Não da imprensa?

– Oh! Sim, sim, evidentemente.

– E os jornais falarão da sua filha?

– Se eles falarão? Eles já falaram, e com grandes elogios!

– Eles citavam o nome dela, o seu?

– Eles citavam o nome dela, o meu. E eu não estou pouco orgulhoso, devo admitir. Se você soubesse a acolhida que todos os meus amigos me fizeram no café! Exceto o Doutor Beltrano, cuja filha jamais foi admitida para tocar numa audição. Ele fez uma cara!...

– Ah! Senhor Fulano! Parabéns. Mas permita-me abusar ainda da sua paciência...

– À vontade!

– A Senhorita Eléonore pratica música em conjunto?

– Uma vez por semana, no curso.

– E em casa?

– Meu Deus! Devo dizer que nem a sua mãe nem eu tocamos um instrumento.

– Mas no conservatório ela tem camaradas, amigas pianistas, amigas violinistas? Talvez ela tenha conhecido um jovem violoncelista?

– Oh! Que horror!

– Sabe, eu estava pensando: uma escola, relações musicais, um desejo sincero de fazer música, de ler obras interessantes... a quatro mãos é tão divertido!... Mas não falemos mais disso! Posso imaginar, Senhor Fulano, que a Senhorita Eléonore cultiva também o canto?

– Sem dúvida.

– Oh! Que charme para vocês! Um Schubert, Schumann, Fauré, Wolf, Cornelius, Robert Franz, Max Reger, Grieg, Sibelius, Chausson, Ropartz, d'Indy, Debussy, de Bréville... que refinados especialistas no *Lied!* Ouvir tantas obras adoráveis é para o senhor uma verdadeira alegria...

– Oh! Eléonore canta poucos *Lieder*. Ela gosta sobretudo de peças de ópera.

– Ela se encaminha, portanto, para o teatro?

– Ah... não, ela canta essas peças de ópera porque ela é levada a cantá-las.

– Ah! Todavia ela conhece – ela, cantora – os mestres do *Lied* antigos e contemporâneos?

– Não creio que todos. Alguns de Schubert e Schumann, sem dúvida... os mais conhecidos.

– E os outros, os numerosos e interessantes outros?

– Ela não tem tempo.

– Verdade. Já me esquecia!... Uma outra questão de ordem diferente, Senhor Fulano! Quando a senhorita Eléonore visita alguma amiga e ela é convidada a tocar piano, ela sabe improvisar alguns acordes?

– Não, mas ela sempre tem uma peça desse gênero debaixo dos dedos.

– Entretanto, ela sabe improvisar? É tão cômodo, quando terminamos uma peça, poder ligá-la através de alguns compassos modulantes à peça seguinte!

– Isso não é tão necessário! Normalmente se pede que ela toque uma única peça.

– Mas e para ela?

– Oh! Ela não tem absolutamente necessidade, quando sozinha, de ligar uma peça a outra.

– Ela acompanha *Lied* ao piano?

– Ela tentou, mas, você sabe, os cantores são tão difíceis de acompanhar!

– Ela pode transpor esses *Lieder* para cima e para baixo à vontade segundo o desejo da pessoa que ela acompanha?

– Não, não, isso não! Ela manda um copista fazer a transposição.

– Se o senhor se lembrar de uma melodia da infância, ela saberia acompanhá-lo de ouvido?

– Você está brincando? Ela é uma amadora, não uma compositora de música.

– Entretanto, em caso de necessidade, ela saberia anotar para os seus irmãos e irmãs menores as melodias populares que ela ama e que não se encontram na biblioteca?

– Oh! Nós temos meios de comprar partituras!

– Nas pequenas reuniões familiares ela se senta à vontade ao piano e toca para as pessoas dançarem?

– Algumas vezes, mas... sabe, não gostamos muito quando ela toca para fazer dançar! Em verdade, é preciso ter uma grande prática nesse gênero para manter rigorosamente a pulsação.

– Sim, comprehendo, é preciso ter o hábito. E em doze anos – perdão, onze anos e meio – é evidente que... Mas admita, francamente, Senhor Fulano, não lamenta às vezes que a Senhorita Eléonore não tenha criado o hábito de acompanhar dança com ritmo e entusiasmo?

– Não quero esconder nada. Sim, eu lamento.

– E o resto, você não lamenta?

– O resto?

– Sim, o resto: o fato de não pensar em ler as belas melodias ao entardecer, à claridade da lâmpada, para encantar a mamãe que tricota e o papai que fuma seu cachimbo? De não acompanhar seu papai de ouvido nas canções de antigamente? De não sentir necessidade, quando sozinha, de refrescar o coração e o ouvido aos sons de uma música ainda não estudada e de deixar correr a esmo seus dedos sobre o teclado, dando forma a seus pensamentos, seus sonhos, suas pequenas alegrias, suas pequenas

dores? O resto? Todo esse resto, enfim, que eu enumerei e que parece ser tão fácil e que a Senhorita Eléonore não domina? Enquanto ela domina tão bem a difícil *Rapsódia* de Liszt que você gosta tanto de ouvir e ouve tão frequentemente, estou certo?

- O piano fica na sala, ao lado do meu escritório de trabalho!
- E isso é divertido, hein? Ficar ouvindo...
- De jeito nenhum, isso não me diverte nada, imagine! E se não houvesse audições e a imprensa e o “Doutor Coisa”!... Mas você me obriga a dizer tantas coisas... coisas... homem cruel!
- Você deveria dizer que tenho compaixão, caro Senhor Fulano! A história de Senhorita Eléonore é a mesma de todas as jovens pessoas que consagram doze anos de suas vidas...
- Onze anos e meio!
- ...Que consagram onze anos e meio de suas vidas a tocar escalas para tocar a *Rapsódia* nº 2, de Liszt, que a pianola,⁶ sem ter estudado, toca muito mais limpo que elas e que, quinze dias depois da prova ou audição, elas não serão mais capazes de tocar sem parar a cada oito compassos. Elas consagram onze anos e meio de suas existências a estudar o piano sem pensar um minuto sequer em música, sem conhecer os compositores nem os estilos, nem suas obras, sem saber traduzir seus pensamentos a partir de alguns acordes inocentes, sem saber nem acompanhar, nem transpor, nem fazer música de conjunto, sem nem sequer saber, mais ou menos, fazer os amigos e amigas dançarem! Sem chegar a proporcionar a seu papai e sua mamãe uma sensação de satisfação, além do orgulho, de uma única pequena joia artística completa! Porque quando você tem convidados, Senhor Fulano, aposte que a Senhorita Eléonore não consente tocar nem a grande *Rapsódia*!

- Ela se recusa peremptoriamente.
- Ela se recusa porque ela está sempre entre duas obras difíceis, aos poucos esquecendo uma, ainda estudando outra, o que faz com que ela não saiba executar nem uma nem outra, exceto em determinada hora ou

⁶ Segundo o dicionário *Larousse*, “pianola” é um modelo de piano pneumático que possui dispositivos para executar automaticamente a música, por meio de pedais e alavancas manuais. (N. dos T.)

determinado minuto! – Ela e suas numerosas amigas não sabem o que é a música, elas não amam a musical! A prova é que, uma vez casadas, quase todas abandonam o instrumento. Seus lamentos, Senhor Fulano – que são os mesmos de todos os pais de família e todos os verdadeiros músicos –, comprovam que tenho razão em propor uma reforma do ensino musical. Essa reforma é simples e fácil de colocar em prática. Ela se aplica não somente ao piano, mas a todos os instrumentos, inclusive a voz. Ela consiste em inscrever no programa de estudo todos os exercícios práticos que podem formar o ouvido e o gosto e despertar no espírito dos alunos o sentimento da personalidade. Ela consiste em familiarizar os amadores com o belo, em fazê-los conhecer os estilos dos grandes mestres e em deixá-los em condições de compará-los e analisá-los. Ela consiste em fornecer a eles um mecanismo instrumental suficiente para ler sem erros peças de dificuldade média – assim como conhecimentos técnicos e estéticos que lhes dão condições de interpretar as obras com sentimento e sem sentimentalismo, com emoção e sem nervosismo, com ritmo e sem confusão! E se os alunos são dotados de aptidões físicas naturais tais que eles possam, sem por isso sacrificar os estudos de estilo, chegar a interpretar obras de alta virtuosidade, que se deem a eles estudos de mecanismo! Mas, por Deus, não antes de terem formado seus espíritos e corações na compreensão e no amor à arte! Nós teremos então amadores que irão ao concerto, não mais guiados pelo esnobismo, mas impulsionados pelo desejo de aproximação ao belo! Amadores que saberão apreciar melhor as obras porque estarão familiarizados com sua estrutura e terão analisado os procedimentos expressivos, porque eles também já terão tido, antes, a vontade de estudá-las. Quanto aos alunos que se destinam à carreira artística, eles não serão mais prejudicados em seus estudos pela participação nas aulas de seus amigos amadores. Eles trabalharão arduamente para superar as dificuldades técnicas que se tornam dia a dia maiores e abordarão também o estudo das questões filosóficas, morais e de estética geral cujo conhecimento é necessário ao artista atual. Quanto aos nossos professores de piano – e eles são numerosos –, que sofrem por terem de ensinar a técnica do piano a jovens ignorantes das leis fundamentais da música, quanto a esses professores conscientes e artistas, eles darão um feliz e barulhento suspiro de satisfação ao se sentirem aliviados do

ingrato papel de professores de escalas e arpejos e ficarão felizes e orgulhosos de retornar àquilo que eram antigamente os professores de música, iniciadores do culto da beleza eterna!

– Eu comprehendo, caro senhor, toda importância dessa reforma e aprecio todas as vantagens que ela apresenta... Mas realizar as suas ideias, redigir o programa de estudos, os meios técnicos para obter os resultados artísticos que procura, é complicado e difícil de fazer – se não impossível!

– Tudo isso é, ao contrário, muito simples. Primeiro, apresentar nosso projeto aos músicos profissionais do nosso país. Depois, pedir a eles o seguinte: pode-se ensinar a crianças musicalmente bem-dotadas:

1. a escutar a música e ouvi-la?
2. a solfejá-la?
3. a fraseá-la e a fazer nuances, sem imitar modelos servilmente?
4. a transpor?
5. a improvisar?
6. a anotar melodia e harmonia?
7. a ter uma ideia geral do movimento musical através dos tempos, a conhecer os mestres e suas obras mais célebres, com exemplos, citação de temas, etc.?
8. a *compreender* e a *sentir* – quer dizer, a *amar* – a música?

Não há outra questão a ser posta, Senhor Fulano! Se os profissionais do nosso país respondem sim ao nosso questionário, a reforma está completa, porque os meios são os mais fáceis. Trata-se de começar a ensinar aquilo que não se ensinava.

– E que responderão, na sua opinião, os profissionais de nosso país?
– Eles responderão sim!
– Mas o que será das crianças absolutamente refratárias à música?
– Oh! Esses daí, eliminamos!
– Você é radical, caro senhor! Mas uma vez obtido esse “sim”, o que fazer?

– Nós iremos visitar todos os colegas dos estudos ultrapassados e diremos a eles: “Vocês se dedicam, senhores, há muito tempo ao progresso da música do nosso país. Por todos os esforços perseverantes, pelo zelo e pelas nobres e artísticas intenções, todos os músicos serão gratos! Mas nós estamos certos de que vocês não estão no bom caminho. Nós

viemos aqui lhes pedir para fazer de nossas crianças músicos e não virtuosos. A reforma do ensino é fácil de fazer. Nós nos encarregamos, se vocês consentirem. Digam sim e renderão um grande serviço à arte e ao país!... O que o senhor pensa que responderão a isso os mais inteligentes e os mais músicos dos nossos condutores espirituais, Senhor Fulano?

- Eles responderão sim!
- E os outros, aqueles que...
- Oh, esses, eliminamos!
- O senhor é radical!

IV

A iniciação ao ritmo (1907)¹

À minha querida amiga e colaboradora Nina Gorter

O ouvido, a voz e a consciência do som. – O corpo e a consciência do ritmo. – Análise das relações dos movimentos da voz e do aparelho muscular por completo. – Relações dos movimentos no tempo e no espaço. – Necessidade de desenvolver a vida dos movimentos musculares para tornar a música viva. – O gesto e as reações rítmicas. – Nascimento do pensamento rítmico (ritmo interior). – A polirritmia e a polidinâmica. – As aptidões corporais nas diferentes raças. – Necessidade da colaboração dos pais para o estabelecimento de uma cultura rítmica bem entendida.

Para ser um músico completo, uma criança precisa ter um conjunto de agentes e de qualidades de essência física e espiritual que são, de um lado, *ouvido, voz e consciência do som* e, de outro, *o corpo inteiro* (ossatura ressonante, músculos, nervos) e a *consciência do ritmo corporal*.

É pelo ouvido que podemos perceber o som e o ritmo e controlar a percepção.

A voz é o meio de reproduzir o som. Ela nos permite tomar consciência da ideia de que a audição é feita do som.

A *consciência do som* é a faculdade do nosso espírito e de todo o nosso ser de representar, mesmo sem o recurso da voz nem de um instrumento, toda sucessão e toda superposição de sons e de reconhecer não importa qual melodia ou acorde graças à comparação dos sons entre si. Essa consciência se forma com a ajuda das experiências repetidas do ouvido e da voz.

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi.

É graças aos movimentos do corpo inteiro que podemos realizar e perceber os *ritmos*.

A consciência do ritmo é a faculdade de representar toda sucessão e toda reunião de frações de tempo, em todas as suas nuances de rapidez e energia. Essa consciência se forma com a ajuda de experiências repetidas de contração e descontração muscular, em todos os graus de energia e de rapidez.

Na escola, o professor jamais pedirá a uma criança para desenhar um objeto se ela não o conhece e se sua mão ainda não sabe manusear um lápis. Ele ensina geografia somente quando a criança, já sabendo andar e gesticular conscientemente, tiver adquirido uma noção elementar do espaço. Ele não a fará desenhar um mapa de geografia se ela não souber ainda manusear um lápis e traçar linhas, mas somente depois, quando ela tiver o sentido de espaço e a noção de terrenos. De fato, não podemos exercer múltiplas faculdades de uma vez, a não ser que tenhamos pelo menos uma delas, ainda que de maneira imperfeita.

Ora, a consciência do som não pode se formar a menos que se tenham reiteradas experiências de ouvido e voz, e a consciência do ritmo somente se desenvolve graças às reiteradas experiências dos movimentos do corpo inteiro. Como o exercício da música exige o concurso simultâneo do ouvido, da voz e do aparelho muscular – e não seria questão de cultivar, ao mesmo tempo, todos esses agentes no início dos estudos musicais –, convém se perguntar qual desses agentes deve ser cultivado primeiro.

Os movimentos que produzem a voz em todas as suas nuances de altura e de acuidade do som são de ordem secundária porque dependem de um ritmo elementar que é a respiração. Portanto, só nos resta escolher entre *o aparelho muscular e o ouvido*, limitando-nos a solicitar a cada um deles não formar o som propriamente, já que este depende de um ato muscular especial, a respiração, mas executar e perceber os ritmos.

O aparelho muscular percebe os ritmos. Graças a experiências repetidas a cada dia, forma-se a *memória muscular* e se determina uma representação clara e segura do ritmo.

O ouvido percebe os ritmos. Graças a experiências repetidas a cada dia, forma-se a *memória do som*, aguça-se o julgamento e exercita-se a

crítica pessoal. O ouvinte, de fato, é levado a comparar a percepção do ritmo sonoro com sua representação.

Se, enfim, partindo do princípio de que a execução deve preceder a percepção e a crítica pessoal, compararmos as funções do ouvido com aquelas do aparelho muscular para poder afirmar que, na ordem de estudos musicais elementares, o primeiro lugar recaí sobre o *aparelho muscular*...

Pode-se objetar que, para perceber o ritmo, a ação pessoal da criança não é necessária, que os movimentos rítmicos e métricos produzidos por um objeto ou por outro indivíduo podem provocar, no espírito e no corpo da criança, a percepção desses movimentos e que, por outro lado, é por causa da memória dos ritmos percebidos *fora dela* que a criança pode realizá-los ela mesma!... Ainda que esse argumento possa parecer lógico, persisto em minha opinião, porque o corpo da criança tem naturalmente esta parte essencial do ritmo que é a pulsação.

1º Os batimentos do coração dão, graças à sua regularidade, uma ideia clara da pulsação, mas aqui se trata de uma atividade inconsciente, independente de nossa vontade e que não pode ser levada em consideração quando se trata de executar e de perceber um ritmo.

2º O ato respiratório fornece uma divisão regular do tempo e com isso um modelo de métrica. Como os músculos respiratórios estão submetidos à nossa vontade, ainda que de modo restrito, podemos dar à sua ação uma forma rítmica, quer dizer, dividi-la no tempo e acentuar cada divisão através de uma tensão muscular mais enérgica.

3º A marcha regular nos fornece um modelo perfeito de métrica e de divisão do tempo em partes iguais. Ora, os músculos locomotores são músculos ditos conscientes, submetidos à nossa vontade. Encontramos assim na *marcha regular* o ponto de partida natural da iniciação da criança ao ritmo.

Mas o estudo da marcha é só o ponto de partida, porque os pés e pernas da criança não são os únicos membros colocados em movimento pelos músculos conscientes e, por essa razão, próprios para despertar e desenvolver a consciência do ritmo. Essa consciência do ritmo precisa do apoio de todos os músculos conscientes, e é, consequentemente, o corpo inteiro que a educação deve pôr em movimento para criar o sentimento

rítmico. De passagem, quero dizer que está aí a condenação do sistema de instrução musical que consiste em fazer as crianças estudarem o piano antes que seus organismos tenham uma consciência clara e exata dos movimentos musculares medidos e ritmados.

Os músculos são criados para o movimento, e o ritmo é movimento.

É impossível representar o ritmo sem a figuração de um corpo colocado em movimento. Para se mover, o corpo precisa de uma fração de espaço e de uma fração de tempo. O início e o fim do movimento determinam a medida do tempo e do espaço. No que se refere aos membros postos em movimento pelos músculos, tanto um como outro dependem do peso, isto é, da elasticidade e da força musculares. Se determinarmos antes as relações da força muscular e a fração de espaço a ser percorrido, determinaremos ao mesmo tempo a fração do tempo.

Se estabelecermos antes as relações da força muscular e da fração de tempo, determinaremos a fração de espaço. Em outros termos: a forma do movimento resulta da força muscular, da extensão da porção do espaço e da duração da fração de tempo combinadas.

Se fixarmos no início as relações da porção de espaço e da fração do tempo, será indispensável, para introduzir os movimentos proporcionados, sermos mestres do nosso mecanismo corporal, porque a falta de força poderia nos fazer ultrapassar a medida do espaço ou abreviar a duração, e, por outro lado, uma rigidez ou demasiada retenção deixaria incompleta a fração de espaço ou ultrapassaria a duração. Nem fraqueza, nem rigidez, nem desatenção devem modificar as formas do movimento, e um ritmo convenientemente executado exige como condição preliminar o domínio dos movimentos nas *relações de força, de espaço e de tempo*.

Para resumir as observações precedentes, podemos estabelecer as seguintes conclusões:

1. *o ritmo é movimento;*
2. *o movimento é essencialmente físico;*
3. *todo movimento exige espaço e tempo;*
4. *a experiência física forma a consciência musical;*
5. *o aperfeiçoamento dos meios físicos tem por consequência a clareza da percepção;*

6. *o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo assegura a consciência do ritmo musical;*
7. *o aperfeiçoamento dos movimentos no espaço assegura a consciência do ritmo plástico;*
8. *o aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço somente é conquistado pelos exercícios de ginástica dita rítmica.*

* * *

Educadores do corpo e do ouvido, vamos nos colocar duas questões importantes:

1. Fazemos as crianças exercitarem seus membros?

Seguramente sim. Para a música se exercitam os dedos. Para a higiene exercitamos o resto do corpo, sem música. Que se exercitem os dedos do pianista primeiramente sem o recurso do som, não há nada aí muito desvantajoso. De fato, existem muitos bons ouvidos musicais cuja atenção é a tal ponto atraída, diria mesmo enfeitiçada, pela sonoridade, que eles não percebem mais a duração do som e sua acentuação, de tal modo que se habituam assim a ignorá-las ou a tratá-las como secundárias (ver o gênero de interpretação pianística dito *à la Chopin!*). Se no início dos estudos musicais se elimina a sonoridade, é o ritmo que passa a atrair a atenção do aluno. Ora, o ritmo é a base de toda arte. Mas, na ginástica higiênica e esportiva, exercita-se o corpo sem se recorrer ao ritmo, e o pouco de métrica e de simetria que aplicamos nos movimentos corporais de uma classe, para poder regular e supervisionar mais facilmente os movimentos simultâneos dos alunos, não pode contribuir nem para despertar a consciência rítmica nem para formá-la. Para desenvolver o sentimento rítmico da criança, não é suficiente fazê-la efetuar movimentos regulares e simultâneos. É preciso também a habituar a movimentos de intensidades diferentes, formando divisões de tempos cujas distintas durações encontrem entre si uma relação rítmico-musical.

2. É útil exercitar outros membros além dos dedos, em relação ao ritmo?

Todo observador consciencioso responderá com convicção: “Sim, sem dúvida!”, porque ele terá constatado que não existe um indivíduo músico afetado por defeito na expressão musical rítmica que não tenha

corporalmente esse defeito. E, por outro lado, os exercícios mais difíceis de polimobilidade ou de dissociação corporal são feitos com a maior facilidade pelos alunos com ritmo musical inato, mesmo se eles são de compleição física defeituosa, enquanto os exercícios mais fáceis são executados com a maior dificuldade pelos indivíduos maravilhosamente saudáveis fisicamente, mas desprovidos de senso rítmico. O indivíduo rítmico sem defeito é sempre harmonioso, isto é, bem equilibrado fisicamente, mas a graça física só se adquire e se desenvolve nas crianças paralelamente ao instinto do ritmo.

É notável que existe uma conexão intuitiva do *ritmo* em todas as suas nuances com o *gesto*. Se um músico completo quiser *explicar* uma acentuação enérgica e vigorosa, ele dará um golpe no ar com o punho... uma acentuação fina e aguda, ele pontuará os dedos polegar e indicador unidos em um ângulo... uma nuance de suavidade e docura, ele desenhará no ar uma forma com ambas as mãos arredondadas, etc. Para ele, o corpo é o meio natural de expressão do pensamento. Ora, existem músicos incompletos com os quais é preciso desenvolver as aptidões corporais de expressão com o mesmo cuidado que se aplica ao fortalecer um dedo fraco, com uma articulação mal resolvida, de um pianista aprendiz.

Quando um aluno – imaginemos um aluno pianista – comete um erro de ritmo, os membros do professor procuram logo o retificar, tanto é que ele se põe a bater o compasso (esse gesto, aliás, é um movimento bem refletido que tem uma finalidade pedagógica), mas veremos todo o seu corpo reagir espontaneamente para colocar o acento no lugar certo. Não somente um, mas todos os seus membros se tensionam no momento, a energia se propaga a todos os seus músculos, dos pés à cabeça, e esse movimento involuntário é para o aluno a imagem do que ele próprio deveria sentir quando erra. Porque ele deveria ter incorporado verdadeiramente a representação do ritmo e refletir essa imagem por todos os músculos do seu corpo. Uma vez formada a consciência rítmica, graças à experiência dos movimentos, vemos surgir constantemente uma influência recíproca do ato rítmico sobre a representação e da representação sobre o ato. O professor, exprimindo o ritmo por seus gestos, traduz em movimento a representação do ritmo que ele traz em si e procura, involuntariamente,

através dessa manifestação, despertar a representação no aluno, para que este possa, em seguida, traduzi-la na forma do movimento que convém. A representação do ritmo, imagem refletida do ato rítmico, vive em todos os nossos músculos. Inversamente, o movimento rítmico é a manifestação visível da consciência rítmica, um sucedendo ao outro em uma repetição ininterrupta, ligados indissoluvelmente.

Observemos em um regente de orquestra, um maestro que tenha personalidade, os movimentos com os quais ele explica e transmite o ritmo. Fornece ele a seus músicos a imagem do ritmo a ser interpretado através de uma tensão maior somente do braço? Não. Vemos o seu joelho se dobrar, o pé plantado solidamente se agarrar, por assim dizer, ao pódio, as costas se endireitarem, os dedos e a articulação do punho se firmarem em suas posições. Vê-se de que maneira, com a ajuda de seu corpo inteiro, ele vive e representa o ritmo. Como cada articulação, cada músculo contribui para tornar mais intensa a impressão rítmica, como, em uma palavra, o aspecto de toda a sua pessoa se torna a imagem refletida da sua representação do movimento musical e anima os executantes, tornando deles sua própria representação do ritmo.

Outro exemplo: Quando meus pequenos (ou grandes) alunos já praticam, há um certo tempo, ginástica rítmica, começo a fazê-los executar “exercícios de marcha interrompida”. Quando eles executam alguns compassos de uma marcha rítmica, param durante um compasso (mais tarde, durante alguns compassos) na posição do último compasso executado. A duração da interrupção, a pausa, deve ser medida e acentuada só em pensamento. É extremamente proibido contar com voz alta ou baixa, assim como nenhum membro pode se mover. O que eu observo: aqueles que não têm ainda confiança na faculdade que acabam de adquirir, a de pensar o ritmo, procuram me enganar (a se enganarem, talvez) descobrindo outros músculos, além dos da perna, próprios para executar o ritmo. Percebo que se move às vezes uma pálpebra, outras vezes, uma parte do nariz, um dedo do pé, mesmo uma orelha, e me vejo obrigado a lhes recomendar expressamente não marcar o compasso com a língua (ainda que eu não tenha condições de controlar isso!)... E todo músico pode fazer consigo mesmo a experiência de contar mentalmente um ou mais

compassos e sentir, por assim dizer, ressoar em seu organismo inteiro o eco das frações do tempo, e, ainda que ele pareça imóvel, seus músculos invisíveis trabalham e colaboram com sua ação cerebral.

Porque o homem sente naturalmente vibrar os ritmos em todos os seus músculos conscientes, e por isso se impõe a todo especialista do ritmo educar para e através do ritmo todo o aparelho muscular a fim de que cada músculo contribua com sua parte para despertar a consciência rítmica, para torná-la mais clara, para formá-la e aperfeiçoá-la.

A educação da vontade física e a domesticação dos centros nervosos consistem não somente em desenvolver a atividade necessária de todos os músculos mas também em reduzi-los instantaneamente à inação, nos casos em que sua intervenção não é necessária. Ora, essa educação completa não se dá atualmente nem nos cursos de música nem nos de ginástica. No entanto, ela é da mais imperiosa necessidade. Todo professor de piano já reparou que o aluno autorizado recentemente a pôr os pés sobre o pedal tem mais dificuldade de retirá-lo que de colocá-lo e, também, mais de colocá-lo sobre o tempo fraco que sobre o tempo forte. O hábito e o exercício repetidos triunfam sobre essa inaptidão do pé, isolando-o da influência da mão, e essa educação especial se dá naturalmente nos alunos capazes. Mas, quanto aos outros, seria sábio confiar à *boa natureza* (como se diz) o cuidado de educá-los? E mesmo rítmicos natos não chegariam mais rapidamente ao objetivo se a educação muscular deles tivesse sido feita antes do início dos estudos de instrumento? O mesmo vale para os alunos violinistas, cujo braço que manipula o arco tem dificuldade de se livrar da influência da mão esquerda, porque tem muito mais dificuldade em retirar o arco da corda (sem interromper) que em colocá-lo. É que um *decrescendo* da inervação muscular é muito mais difícil de se obter que um *crescendo*, assim como a aceleração gradual do movimento é mais fácil que a diminuição da velocidade.

Uma outra razão importante vem ainda nos convencer de que, para educar a pessoa no ritmo, é necessário exercitar ritmicamente *todos* os seus membros. Porque raramente a criança nasce polirrítmica. Para criar nela o sentimento da simultaneidade de diferentes ritmos, é indispensável fazê-la executar, com a ajuda de diferentes membros, movimentos que representem durações de tempos diferentes. Esse exercício é indispensável

para a decomposição dos compassos em frações de tempo sempre menores. Um membro, por exemplo, executará quartos de tempo, um outro, oitavos, um terceiro, dezesseis avos, ou seja: um membro, quartos, um outro, quartos sincopados – e eis o que nos libera o caminho para chegar à dissociação entre ação e percepção, para nos fazer executar e observar a *polirritmia*.

Como as relações exatas do tempo, do espaço e da energia nos dão a forma do movimento, mas todo ritmo exige para suas diferentes acentuações diferentes formas de movimento (em outros termos, diferentes graus de força), o estudo da polirritmia levará também ao da *polidinâmica*.

Consideremos uma vez mais o regente de orquestra – que, com uma mão, indica as nuances de força e, com a outra, as de graça e leveza e, ao mesmo tempo, faz executar ritmos de durações diferentes –, e teremos uma imagem clara da aliança da polirritmia com a polidinâmica. É indispensável, portanto, que o ritmista tenha uma independência absoluta dos membros.

Para resumir:

A música é composta de sonoridade e movimento. O som é uma forma de movimento de natureza secundária. O ritmo é uma forma de movimento de natureza primária. Os estudos musicais devem, por consequência, se iniciar com experiências de ordem motora. Será preciso pôr ritmicamente em movimento cada membro separadamente, depois, todos os membros simultaneamente e, enfim, o corpo inteiro da criança, aplicando-se constantemente em observar e em regular a forma do movimento, isto é, as relações de força, de espaço e de tempo.

Como o domínio da energia é uma necessidade essencial para a perfeita realização dos ritmos, será preciso que os músculos façam, separada e simultaneamente, exercícios *dinâmicos*, levando em consideração todas as graduações de força, as transições sucessivas e os contrastes súbitos, assim como contrastando as transições simultâneas e os contrastes simultâneos.

Será necessário que a criança introduza intervalos de duração entre os movimentos a ritmar ou a medir de modo a tomar consciência de suas faculdades de representação do ritmo para que nasça nela a percepção espiritual dos movimentos. Em seguida, deve-se ensiná-la a discernir

nos ritmos sonoros o que é movimento e o que é sonoridade e a transpor os movimentos em sons e os sons em movimentos corporais e plásticos. Assim se aguçará sua atenção, se enriquecerá sua experiência, se afirmará seu julgamento e seu ouvido se habituará a perceber o ritmo sem o auxílio dos olhos e, uma vez criada a audição, a ouvir o som sem o recurso do ouvido.

Graças a essas diversas maneiras de formar a consciência rítmica, o aluno terá aprendido os valores dos tempos e sua representação escrita, os músculos respiratórios bem exercitados estarão inteiramente à disposição e chegará o momento em que, sem perigo para sua voz, ele poderá se aplicar no estudo das tonalidades.

Quando o sentimento tonal, por sua vez, estiver formado graças à experiência cotidiana do ouvido e da voz, somente então será a hora de começar o estudo de um instrumento. O aluno que tem plena confiança em sua consciência do ritmo e do som, com uma rica experiência de formas de movimento e um aparelho muscular particularmente hábil e bem exercitado, pode então dedicar toda a sua atenção ao instrumento, e esse estudo se tornará para ele uma alegria e não mais uma tortura.

Com frequência, tive a ocasião de reparar, no decorrer de audições de minhas canções infantis em diversos países, que a criança meridional tem naturalmente o dom de executar com facilidade movimentos suaves e graciosos, mas sem precisão e força nos gestos enérgicos e acentuados. A criança do norte, ao contrário, tem o dom natural de realçar os ritmos com força com a ajuda do gesto, mas não o de equilibrar e nuançar as séries de movimentos arredondados. Nessa ocasião, não houve como constatar o quanto o caráter rítmico das músicas de todos os países é adequado às aptidões corporais dos seus habitantes, e não sabemos se a graça e a leveza (como, por outro lado, a falta de acentuação continuada) são o apanágio do espírito musical meridional, enquanto as qualidades musicais germânicas são a robustez e a força da acentuação, sendo seu defeito frequente a demasiadamente grande e rápida oposição do forte ao doce, quer dizer, a falta de leveza no encadeamento das nuances. Ora, uma ginástica especial pode dar à criança meridional a força da acentuação e à criança do norte, a suavidade que falta, e assim fazer penetrar profundamente os hábitos ativos e negativos.

Todos esses princípios parecem extremamente simples, e é provavelmente por causa dessa grande simplicidade que eles não são postos em prática em lugar nenhum. Parece, de fato (para citar a comparação de não me lembro mais que autor), que temos a ideia de que a música é um todo artístico, uma fortaleza que é preciso conquistar de todos os lados ao mesmo tempo. Os responsáveis que fazem a honra desse palácio se esforçam em louvar enfaticamente sua magnificência, seu esplendor e imensidão. Eles insistem sobre o número de alas e de dependências que fazem parte dele e depois se admiram que se pretenda habitá-lo, ainda que eles mesmos o tenham pintado como inabitável e acessível somente a uma elite. E, no entanto, ele está aberto a todos, desde que se possa visitá-lo...

Sem dúvida, haverá obstáculos à realização de nossas ideias. Um deles pode bem ser a opinião dos pais quanto ao tema da educação física de suas crianças. Em relação a esse ponto, eles têm ciúmes extremos e parecem considerar a cultura corporal como seu domínio exclusivo. Que outras pessoas possam encher esses pequenos cérebros com o que não corresponde absolutamente à sua maneira pessoal de pensar, a isso os pais não prestam grande atenção, mas eles não querem que se faça o mesmo com o corpo quando tentamos dar-lhe equilíbrio, torná-lo vigoroso e suave e emprestar-lhe uma graça natural. A graça corporal, eles dizem, desenvolve a elegância provocante, mas não juntam a isso que a graça intelectual pode também produzir a elegância do espírito!... Dar leveza ao espírito... Sem dúvida! Mas ao corpo? Para quê? Que contradição gritante! Quando esse preconceito tiver desaparecido de vez da mentalidade dos pais e dos diretores da escola, o progresso musical se realizará por si só. No fundo, seria dever dos educadores cuidar da educação dos pais! Será que encontrariam muitos entre estes que tivessem interesse nas esperanças e desejos dos educadores, que colaborariam com eles e sonhariam com eles o mesmo sonho de futuro?...

Infelizmente, há tantas pessoas que não sonham e que se contentam só em dormir!

V

A música e a criança¹ (1912)

As qualidades fundamentais do músico nato. – Os diversos papéis do ouvido. – A educação musical desde a tenra idade. – A influência do meio. – As nuances do ritmo. – A arritmia e a sua cura. – A educação da sensibilidade. – Quando se deve começar os estudos de um instrumento? – O ensino da composição musical. – A emoção e o pensamento. – O piano e o canto na escola. – É preciso ensinar às crianças não somente a traduzir a música, mas antes de tudo a ouvi-la e penetrá-la. – Os concertos de crianças. – A influência dos estudos musicais na escola sobre os progressos musicais da sociedade. – As novas ideias educativas.

Existem mais crianças musicistas do que os pais imaginam. O fato de uma criança não se interessar pela música, não gostar de cantar, não marcar instintivamente no compasso seguindo a música militar, recusar-se energicamente a tomar aulas de piano não indica de maneira definitiva que ela tenha uma falta completa de musicalidade. Frequentemente as aptidões musicais estão profundamente escondidas no indivíduo e não encontram, por uma razão ou por outra, meios de se manifestar. É assim que certas fontes correm sob a terra e somente jorram na superfície depois que uma ferramenta obstinada lhes abre o caminho. Cabe à educação ir ao encontro da musicalidade da criança. Como essa musicalidade se revela nos primeiros anos? Quais são seus sinais exteriores?

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi.

Para ser um músico completo, é preciso ter um bom ouvido, além de imaginação, inteligência e personalidade, ou seja, ter a faculdade de sentir as emoções artísticas e comunicá-las. No que se refere às faculdades auditivas, não saberíamos encontrar melhor definição que a de Lionel Dauriac, que escreveu no seu *Ensaio sobre o espírito musical*² que o ouvido musical é uma “faculdade da alma”... De fato, não é suficiente ter o poder de reconhecer e diferenciar os sons para poder afirmar que se tem um bom ouvido musical. É preciso ainda que as sensações auditivas exteriores criem um estado interior de consciência e de emotividade. Há músicos com ouvidos maravilhosamente exercitados que não amam nem sentem emotivamente a música, ao passo que outros, dotados de ouvidos menos perfeitos, são verdadeiros músicos artistas capazes de interpretar e criar.

Muitos pais creem que só o fato de ter uma voz afinada e clara implica talento musical. Não é sempre o caso. Todos sabem que é o ritmo que dá sentido e forma para as justaposições dos sons. Uma criança que improvisa com uma voz bonita sequências de notas não ordenadas, nem mediadas, talvez não seja mais musicista que outra que não a tem, mas que improvisa marchas bem ritmadas com o tambor.

Comumente se imagina que só o reconhecimento dos nomes e das relações das notas ouvidas constitui um bom ouvido. É um erro. Há outras qualidades da sonoridade além da diversidade de altura das notas. O ouvido deve apreciar os diversos graus de intensidade sonora, o dinamismo, a rapidez ou lentidão da sucessão dos sons, o timbre, enfim, tudo o que constitui o que chamamos colorido musical: a qualidade *expressiva* do som. Essa qualidade, a meu ver, é a mais importante que a criança deve ter naturalmente para que se possa prever seu bom futuro musical. Não é preciso se desesperar com uma criança de 6 anos com dificuldade de *reproduzir* melodias vocalmente ou ao piano se ela for capaz de *reconhecer* essas melodias e se ela se mostrar sensível às graduações de sonoridade, aos contrastes de forte e piano, às mudanças de velocidade, dito de outra forma, às nuances musicais.

² Ver Dauriac, 1904. (N. da E.)

Frequentemente há pais que dizem: “Não queremos mandar nosso filho estudar música porque, de fato, infelizmente, ele é desafinado”. Ora, fazendo a criança cantar, um professor especializado pode perceber que a sua voz não é completamente desafinada, mas que simplesmente a criança não sabe estabelecer relações entre seu aparelho vocal e o som que se pede a ela para imitar. Seu ouvido não é desafinado, mas preguiçoso.

O que é tocar errado no piano? É tocar notas que não estão escritas na partitura. O músico dono do melhor ouvido – segundo Rubinstein – pode produzir frequentemente notas erradas no piano. Mas ele será, em todo caso, melhor músico que os inúmeros pianistas cujos dedos jamais se enganam, mas cujo ouvido e temperamento não estão de acordo.

Não iniciada naturalmente nas exatidões convencionais de harmonia, frequentemente a criança pequena não ouve se sua mãe toca acordes errados ao piano. Mas o que importa é que a mãe a faça distinguir as nuances da música, faça-a experimentar se ela toca suavemente, forte, no agudo ou no grave do teclado, rápida ou lentamente, de perto ou de longe, *legato* ou *staccato*, que ela a ensine o *crescendo* e *diminuendo* colocando-a atrás de uma porta que se abre ou fecha lentamente durante a execução musical. E ainda, quando for escutar música militar, seria bom chamar a atenção da criança para o fato de que cada instrumento tem uma voz diferente, que o grande trombone tem uma voz grave como a do papai, que a clarineta fala como a mamãe e a flauta, como a tia Hortência.

O erro manifesto de muitos pais, ainda que saibam do amor das crianças por histórias, é não pensarem em fazê-las se interessar pela música tocando pequenas peças de gênero imitativo ou ilustrando uma história breve, tendo como personagens heróis fáceis de pintar musicalmente, cavalos galopantes, pequenos ratinhos que correm miúda e rapidamente, sinos repicantes, etc. Pude comprovar o enorme interesse com que os bebês pianistas ouvem quando alguém toca para eles breves obras descritivas como as que compuseram Schumann, Reinecke, Burgmein, Ingelbrecht, Déodat de Séverac, Fibich e outros. Muito tempo antes de saber produzir o som no teclado, a criança já é capaz de *ouvir* a música.

Essa é a melhor forma de a mamãe³ – se ela souber agir de maneira gradual, se souber parar a tempo, ao primeiro bocejo – interessar a criança pela música e, o que é indispensável, levá-la a *amar* a música. O importante, e nunca será demais repetir, é que a criança aprenda a sentir a música, a acolhê-la, a se unir em corpo e alma a ela... a ouvi-la não somente com os ouvidos, mas com todo o seu ser.

Porque as sensações auditivas devem ser completadas pelas sensações musculares, e os fenômenos de ordem fisiológica devem ser produzidos pela influência envolvente das vibrações sonoras. Há surdos de nascença que apreciam e diferenciam obras musicais de diversos estilos graças às sensações de ordem tátil, graças a tipos de ressonâncias interiores que, de acordo com a natureza dos ritmos musicais, variam em intensidade e temperamento. O ouvido é muito estreitamente aparentado à laringe, e é certo que há influências recíprocas da voz sobre a audição e da audição sobre o aparelho vocal.

Conheci muitos jovens que, ao ouvir uma sonoridade, experimentavam uma sensação muscular no fundo da garganta. O fato de cultivar a voz reforça consequentemente as qualidades do ouvido, sob a condição, bem entendido, de que se saiba fazer o aluno sentir as relações entre os sons ouvidos e as pressões locais resultantes na laringe.

Só o fato de *pensar* em uma melodia provoca na garganta movimentos musculares necessários para a emissão vocal dessa melodia. Por isso é bom, para desenvolver o ouvido da criança, cultivar também sua voz.

A influência do meio desempenha um grande papel. Sabemos a rapidez com que uma criança incorpora um sotaque. Conheci em Londres um

³ É interessante notar como há, no discurso de Dalcroze, um reforço sobre qual deveria ser o papel social da mulher daquele tempo. Nesse parágrafo, fica subentendido que é função da mãe cuidar da criança, inclusive no que se refere à sua prática musical. Hoje consideramos que qualquer responsável pode desempenhar o papel de incentivar a criança em suas descobertas musicais, assim como deve saber dosar essas experiências de acordo com seu real interesse. Mais de um século depois desde a publicação do original, examinamos a participação familiar sob a ótica da permanente luta pela equidade e pelo respeito incondicional às diferentes configurações familiares. (N. dos O.)

pequeno inglês que falava francês e inglês com sotaque *vandois*⁴ porque a sua babá era *vandoise*. Uma governanta de voz desafinada pode ter uma influência muito má no ouvido de uma criança. Não seria demais cuidar que essa criança ouvisse boa música desde a mais tenra idade. “A educação do homem começa no seu nascimento”, disse Rousseau.⁵ “Os primeiros hábitos são os mais fortes”, escreveu Fénelon.⁶ Rollin⁷ conta que as crianças romanas eram desde o berço formadas na pureza da língua. Montaigne escreveu: “Constatto que nossos grandes vícios se reforçam desde nossa mais tenra infância e que nosso principal governo está nas mãos de quem amamenta”.⁸

No seu interessante livro intitulado *A educação musical*,⁹ Albert Lavignac afirma sua convicção de que “muitas crianças não se tornam musicistas porque a incúria de seus pais sufoca seus primeiros instintos. Um pai que desde o berço quisesse dirigir sua filha para a dança cuidaria, desde seus primeiros passos, para que ela não tivesse as pernas tortas. Da mesma forma, é preciso velar para que nenhuma deformidade se produza no aparelho auditivo”.

É tão fácil dedicar a cada dia alguns minutos para fazer o bebê imitar com a voz uma nota que se toca ao piano, fazer soar o *lá* do diapason levando-o a procurar com o dedo a mesma nota no teclado do piano. O número de experiências às quais se pode submeter as crianças em idade tenra é muito grande. Essas experiências são necessárias porque nunca é demais repetir que o instinto musical nem sempre se revela na primeira infância e que a educação pode provocar seu aparecimento quando se faz associação de ideias. Há vinte anos escrevi pequenas canções para crianças às quais eu pedia que marcassem com movimentos corporais.

⁴ *Vandois* se refere ao que pertence ou é nascido no cantão suíço de Vaud. (N. dos T.)

⁵ Rousseau, 1973 [1762], p. 42. (N. dos O.)

⁶ Fénelon, 1909 [1687], p. 28. (N. dos O.)

⁷ Dalcroze não cita a fonte, mas o texto mencionado parece se tratar do notório trabalho do francês Charles Rollin sobre a história romana (Rollin, 1743). (N. dos O.)

⁸ Montaigne, 1847, p. 23. (N. dos O.)

⁹ Lavignac, 1902.

Bom, pude frequentemente constatar que as crianças que não amavam a música e detestavam cantar acabavam por gostar do canto graças ao seu amor pelo movimento. Os dois elementos essenciais da música são o ritmo e a sonoridade. Muito frequentemente é o gosto pelo movimento rítmico que acaba por levar uma criança com poucas qualidades auditivas a amar a música.

* * *

Ora, a sensibilidade está em relação direta com a sensação. Ser sensível musicalmente é saber apreciar as nuances, não somente de altura dos sons, mas também de energia dinâmica e de maior ou menor rapidez dos movimentos. Essas nuances são apreciadas não somente pelo ouvido, mas também pelo sentido muscular.

Berlioz escreveu um interessante capítulo sobre a necessidade de consagrar uma parte da educação musical ao estudo do ritmo.¹⁰ Pregou no deserto, o que é uma grande pena. Porque o estudo do ritmo tem como resultado não só o desenvolvimento do instinto da métrica, da simetria e do equilíbrio, mas também – graças à educação do sistema nervoso que ele comporta – o da sensibilidade. Por mais dotada que uma criança possa ser do ponto de vista auditivo, ela não será jamais boa musicista se não tiver personalidade. Como diz o provérbio inglês: “Podemos estar armados com todas as armas como um *destroyer*, mas não andaremos se não tivermos uma caldeira”.

O que torna a música expressiva, o que dá vida às sucessões de sons musicais? É o movimento, é o ritmo. As nuances do ritmo são apreciadas simultaneamente pela sensação auditiva e pela sensação muscular.

Nos estudos musicais usuais, procura-se, graças à memória, dar à criança o sentimento do movimento, mas não se procura dar a ela a inteligência. Esta deve ser fornecida pela atenção e pelo exercício do instinto de comparação. Quanto à sensação de movimento, só é possível adquiri-la (se não a temos naturalmente) através de experiências corporais. Quantas

¹⁰ Ver Berlioz, 1837. (N. dos O.)

pessoas percebem que outras apressam ou diminuem a velocidade de um movimento – e não conseguem marchar elas próprias na pulsação, mas imaginam que o estão conseguindo? Talvez elas não tenham os músculos indóceis, mas seu sistema nervoso é desequilibrado. O sistema nervoso é um acumulador de energia. Todas as possibilidades que lhe dermos de ser educado para gastar e depois recuperar normalmente o seu potencial vão lhe assegurar a leveza e a força necessárias ao exercício da música.

A arritmia é uma falha que provém o mais frequentemente da inaptidão do homem de se controlar e de uma predominância das qualidades intelectuais sobre as funções nervosas. “A vontade não seguida de execução é inútil. Não basta querer, é preciso poder”.¹¹ Ribot disse: “A finalidade da educação é fazer passar o consciente pelo inconsciente e de colocar ambos em harmonia”.¹² Negligencia-se demasiadamente nas nossas escolas a educação dos sentidos, e é por isso que somos tão pouco artistas em nosso país. A arte não é um domínio acessível unicamente a alguns predestinados. “Ela está à mão de todos os que são capazes de coordenar suas percepções sensoriais com vistas a um ideal de beleza e de harmonia”.¹³

Georges Delbrück¹⁴ insiste da maneira mais justa no papel revigorante da educação dos sentidos e em sua forte influência sobre o desenvolvimento do sentimento artístico, do temperamento e da personalidade. Se essa educação entrasse nas escolas, no final de bem poucos anos nosso nível musical seria consideravelmente elevado. Nesse momento, nossas crianças só aprendem a amar e a conhecer a música fora da escola. Será, então, a maneira como as temos ensinado a melhor? Estou persuadido do contrário.

¹¹ Fonte não localizada. (N. dos O.)

¹² A citação atribuída a Ribot aparece no livro de seu contemporâneo Gustave Le Bon no próprio subtítulo da obra e depois no corpo do texto. Mais uma vez Dalcroze parece fazer uma citação direta, mas reescreve à sua maneira o texto original (Ver Le Bon, 1920, [s.p.]). (N. dos O.)

¹³ Fonte não localizada. (N. dos O.)

¹⁴ Delbrück, 1913.

* * *

Os pais adoram confundir música com piano. Quem não toca piano não é qualificado como músico! E, muitas vezes, pessoas a quem perguntamos se são músicos, se amam a música, frequentemente nos respondem, corando: “Oh! Infelizmente não sou músico! Reprovo meus pais até hoje por não me terem feito aprender piano. Mas adoro música e não perco um concerto”. Essas pessoas são talvez mais musicistas que muitos pianistas eméritos.¹⁵ Porque se existem pianistas de primeira ordem, que são ao mesmo tempo músicos perfeitos, há também os que não amam a música ou que só amam aquela que eles próprios fazem, que num concerto apreciam somente acrobacias, que não sabem distinguir nem os estilos nem as formas que não são tocados, nem têm interesse pelas obras, as mais emocionantes. Se a educação de suas sensibilidades tivesse sido feita antes que eles tivessem começado a estudar um instrumento, é muito provável que suas faculdades de apreciação da música, que seus gostos, que seus temperamentos tivessem sido muito mais desenvolvidos. Também é certo que, se um jovem ou uma jovem, tendo estudado piano por muito tempo, sem resultado musical apreciável, abandonasse por um tempo o instrumento para cultivar sua musicalidade, tiraria daí um grande benefício para a continuação de seus estudos pianísticos.

Mas as mamães – nas suas inocentes canduras – estão persuadidas de que o desenvolvimento musical depende unicamente do estudo do piano. Eis aí um erro grave. Se não é precedido da educação do ouvido e do movimento, o estudo do piano, muito frequentemente, é prejudicial às faculdades auditivas e rítmicas. O senso tátil se desenvolve em detrimento do senso auditivo. A experiência a seguir foi feita por um dos meus amigos, diretor de um conservatório numa cidade de grande movimento musical. Doze crianças da mesma idade que jamais haviam feito música foram escolhidas dentre um grande número de crianças que apresentavam iguais disposições musicais e dispunham de faculdades auditivas similares. Essas doze crianças foram divididas em dois grupos de seis. Um dos

¹⁵ Ver capítulo III, “O piano e a senhorita do conservatório”, p. 60.

grupos trabalhou unicamente solfejo, outro começou o estudo do piano. Bom, depois de um ano de estudos, pôde-se constatar, após uma prova, que as faculdades de discernimento dos sons tinham baixado sensivelmente nas crianças do segundo grupo. Em seguida, as que haviam feito solfejo começaram o estudo do piano. No final de apenas um ano de trabalho, elas já tinham alcançado seus colegas que haviam trabalhado durante dois anos... O resultado dessa experiência revela, portanto, que o fato de trabalhar o solfejo antes de começar o piano não faz o aluno perder tempo, ao contrário.

* * *

É de fato sem sentido fazer a criança começar os estudos do instrumento antes que ela possa apresentar qualidades de ritmo e de reconhecimento dos sons. Ah! Pode haver exceções, sem dúvida, como pequenos prodígio que revelam qualidades musicais transcendentais. E mais! Que os deixemos batucar sobre o teclado, procurar melodias, improvisar sucessões de acordes, sim, mas que os obriguemos a estudar peças, não! Frequentemente acontece que o triplo trabalho de técnica de dedos, leitura à primeira vista e compreensão musical resulta numa fadiga nervosa que persistirá pela vida toda.

Quantas anomalias nos estudos pianísticos! Pobres pequenas meninas estudam seus instrumentos de três a quatro horas por dia sem nenhuma sombra de musicalidade e trabalham durante dez a doze anos para conquistar um certo virtuosismo dos dedos que – logo após seus casamentos – não será mais mantido, da mesma forma que os dedos dos pianistas não músicos se enrijecem e enferrujam muito rapidamente. Lionel Dauriac¹⁶ tem razão quando escreve que o casamento “extingue o talento de três quartos das jovens meninas. Quando elas não têm mais tempo de manter cinco horas de martírio diário ao teclado, elas abandonam totalmente a música e fecham o piano. E suas inteligências musicais se fecham também? Não, elas não se fecham, porque o professor se esqueceu de abri-las”.

¹⁶ Ver Dauriac, 1904, [s.p.]. (N. da E.)

No que se refere à composição, ensina-se na maior parte das escolas de música as formas exteriores do pensamento musical antes que os alunos tenham sentido qualquer emoção que mereça ser expressa. Ensina-se a anotar as harmonias antes que o aluno seja capaz de ouvi-las interiormente. Mostra-se a ele a maneira de se oporem duas melodias antes que ele tenha cultura suficiente para compor uma única sequer que seja agradável de ouvir.

A maioria dos professores de composição não vai me contradizer quando eu afirmo que, no dia da inscrição em seus cursos, pouquíssimos alunos já haviam se submetido à educação primeira que consiste em temperar a sensibilidade quando ela é desordenada, em orientá-la quando ela é confusa, em excitá-la quando ela é preguiçosa, em isolá-la da consciência, quando esta a controla com demasiado rigor, e em submetê-la à consciência quando ela se manifesta de um modo muito selvagem. Os estudos de contraponto longa e perseverantemente perseguidos são indispensáveis a todo compositor. Eles formam a base de sua educação musical. Mas eles deveriam ser abordados somente quando o indivíduo fosse capaz de penetrá-los – quer dizer, quando seu ser e seu espírito estivessem saturados de melodias, seus ritmos naturais tivessem adquirido uma liberdade de exteriorização completa, a música tivesse se tornado uma parte de seu ser, seu organismo por inteiro estivesse no estado de vibrar em uníssono com as impressões e emoções que o assaltassem.

Somente através da sensação, não nos esqueçamos disso, se pode fazer a educação do ouvido interior. Não é possível proceder a nenhuma educação sem estabelecer previamente os meios de controle. Nos estudos de desenho, paisagem ou figura, o aluno deve certamente tomar contato com o objeto que ele deve reproduzir. Na música deveria acontecer o mesmo. A sensação auditiva dada pelo instrumento indica ao harmonizador aprendiz os erros que ele comete e sugere a ele os meios de repará-los. Os professores de harmonia que exigem de seu aluno pouco dotado do ponto de vista auditivo que ele renuncie totalmente ao controle pelo instrumento abolem nele o espírito de comparação e fazem dele um matemático, um intelectual, que muito rapidamente se tornará escravo de seus automatismos de pensamento e de forma e não saberá renovar sua inspiração que muito frequentemente depende do influxo nervoso produzido

pelas sensações sonoras. Reflitamos – a verdade é esta: o pensamento musical é resultante de um estado de emoção, e a escrita registra essa emoção. Mas o modo de expressão dessa emoção necessita – de tempos em tempos – ser controlado pela sensação. E é impossível numa arte tão sensorial como a música que a memória das harmonias possa traduzir tão perfeitamente as primeiras emoções quanto a experiência viva das sensações auditivas traduz. E é por isso que um pintor, imaginando paisagens e figuras e pintando-as sem modelos, se arrisca a ser menos humano que aquele que exprime pictoricamente sua emoção quando está em contato direto com a natureza ou a personalidade humana.

Courbet não disse que antes de pintar é preciso ensinar os olhos a enxergar a natureza?

Ah! Que infelicidade que nas escolas de música do mundo inteiro a educação musical tende sempre a formar virtuosos em vez de formar bons diletantes! E que bela ideia a do fundador do Conservatório de Genebra, senhor Fernand Bartholoni, de dedicar esse estabelecimento unicamente para a educação de amadores, de modo a elevar o nível do público, de levá-lo a amar primeiramente a música e apreciá-la mais completamente nos concertos e em família. Se a criança fosse educada musicalmente segundo as leis do bom senso, não seria mais necessário que os compositores anotassem no papel todas as nuances de interpretação. O pianista faria as nuances e frasearia a música sem qualquer indicação. Os poetas indicam a maneira necessária para a nuance de seus versos? A música não é uma linguagem? As leis de expressão musical não têm suas fontes no próprio organismo humano? Não são elas nascidas da observação das nuances naturais de nossa vida fisiológica? A partir disso, não seria indicado “musicalizar” globalmente a criança antes de abordar os estudos instrumentais específicos?¹⁷ Tendo se tornado mais musical, o aluno faz em seguida progressos muito mais rápidos no instrumento. Não

¹⁷ No original, Dalcroze utiliza a expressão “études instrumentales spéciales”, o que criou um impasse para a tradução. Ao longo de todo o livro, é frequente Dalcroze utilizar o termo “spéciales” ou “speciaux” para se referir aos estudos ou exercícios inovadores de sua própria pedagogia, tão vasta quanto “especial” em relação aos padrões tradicionais de ensino-aprendizagem de música na sua época. (N. dos O.)

seria suficiente que uma criança começasse a tocar piano ou violino com a idade de 7 ou 8 anos? Nesse caso, vamos tentar primeiro musicalizá-la desde a idade de 5 ou 6 anos pelos meios mais naturais, sem esforço.

Longe de mim o pensamento de me insurgir contra os estudos dos professores de piano! Estimo que o piano é o mais completo dos instrumentos e o mais útil, posto que ele dá uma ideia da harmonia, da polifonia e até dos timbres orquestrais. Mas todos os professores de piano reconhecerão que, para eles, isto é um acréscimo de sofrimento, ter simultaneamente que ensinar a técnica do instrumento e os primeiros elementos de música.¹⁸ Que os pais lhes confiem, portanto, somente as crianças que já foram submetidas aos estudos musicais elementares. É na escola que as novas gerações deveriam ser orientadas para a arte, através de uma maneira humana de amá-la e de ter acesso a ela.

Como poderemos convencer os que dirigem nossas escolas públicas – quando os pais saberão exigir deles – que a música faça parte orgânica da vida escolar? O canto na escola deveria ser uma exaltação em comum ao mesmo tempo que uma regularização coletiva, porque, segundo expressão de Guizot, “a música dá à alma uma verdadeira cultura interior e faz parte da educação do povo”.¹⁹ E foi Shakespeare quem escreveu: “O homem que não tem a música em si e que não se comove com um concerto de sons harmoniosos é suscetível ao roubo e às traições. Os movimentos de sua alma são mornos como a noite e seus afetos, negros como o *Érèbe*.²⁰ Desconfie de um tal homem”.²¹

E Lutero exclamava: “Não se coloca em dúvida que a música contém o germe de todas as virtudes e aqueles aos quais a música não toca são

¹⁸ Esse ponto de vista já foi exposto, mas não devemos temer as repetições quando se trata de impor uma ideia que não se vê posta em prática em nenhum lugar e de cuja aplicação depende, todavia, toda a reforma do ensino musical.

¹⁹ Ver Guizot, 1994, p. 140. (N. dos O.)

²⁰ Na mitologia grega, *Érèbe* (Érebo, em português) é uma divindade primordial e infernal nascida do Caos. Personifica as trevas, a obscuridade dos infernos. (N. dos T.)

²¹ Citação retirada da peça *O mercador de Veneza*, de 1598 (ato V, cena I). (N. dos O.)

comparáveis a pedaços de madeira ou de pedra. A Juventude deve, por isso, ser elevada na prática constante dessa arte divina”.²²

* * *

Nossas escolas não concedem à música um lugar suficientemente relevante e um tempo suficiente de estudos. Àqueles que pedem que as escolas coloquem em seus programas uma curta aula de canto por dia, responde-se com convicção: “Mas não é possível! Cada professor especialista de aritmética, de línguas, de geografia quer horas suplementares de aulas... Se formos atender a todas as exigências, nem doze horas de trabalho por dia seriam suficientes para o estudo de todos os ramos do ensino!”. Aparentemente esse raciocínio é correto, mas o seu ponto de partida é falsamente colocado. De fato, a música, como a ginástica, não é um ramo da instrução, mas um ramo da educação.²³ Antes de tudo, a escola deve formar a personalidade física e psíquica da criança. Ela deve prepará-la para a vida. Se somente começarmos a estudar a história romana aos 20 anos, isso não será absolutamente tarde demais para o nosso desenvolvimento geral. Mas, se começarmos o exercício da ginástica e o da música em idade adulta, será irremediavelmente tarde demais para atingirmos os benefícios que eles podem nos dar. A ginástica é a saúde, e a música, a harmonia e a alegria. Uma e outra são um repouso e uma reação natural contra a sobrecarga. É absolutamente indicado a todo escolar que cante *cada dia*, ainda que por quinze minutos, assim como se deve fazer com que ele, todo dia, entre uma aula e outra, pratique alguns exercícios físicos. Cantar *Lieder* e canções deve se tornar uma função natural, e o ensino do canto na escola deve fazer parte da existência dos escolares da mesma forma que as ciências. As aulas de “música” propriamente ditas serão empregadas no estudo da ciência musical, e sua distribuição será

²² Fonte não localizada. (N. dos O.)

²³ Um grande número de professores generalistas se opõe a toda reforma do ensino do canto porque eles o consideram como um ramo secundário. Esse erro deve ser combatido.

proporcional à das outras disciplinas de estudos. Vai se aprender não apenas a cantar, mas também a reconhecer a música e a ouvi-la.

* * *

Há algo de profundamente ridículo nas aulas de música em que se ensina o aluno unicamente a tocar e a cantar e não a escutar e a ouvir, quando o instinto musical é baseado na experiência do ouvido. Frequentemente, o professor nem sonha em dizer ao aluno: "Agora, sente-se tranquilo na sua cadeira e ouça. Eu vou tocar um minueto de Haydn ou um rondó de Clementi e você vai me dizer o que pensa disso". Em minha opinião, é na audição que a educação musical deve se basear inteiramente, ou, pelo menos, na percepção dos fenômenos musicais, o ouvido se habituando pouco a pouco a estabelecer as relações entre as notas, entre as tonalidades, entre os acordes, e o corpo todo se iniciando a perceber as nuances rítmicas, dinâmicas e agógicas da música, graças a exercícios especiais. Oh! Pobres pequenas crianças que, mal sabendo tocar uma pequena canção de ninar, forçamos a subir no palco de um auditório de pais, e até de críticos musicais, para que todos vejam como elas já conseguem mover os dedos! Ninguém sonha que é justamente a essas crianças que as audições deveriam ser oferecidas. Os concertos para crianças, tais como existem na Alemanha e na Inglaterra, em nosso país são desconhecidos.

Então, que seja mesmo nas aulas que os mestres busquem proporcionar um prazer auditivo ao mesmo tempo que uma oportunidade de se formar o gosto e de desenvolver as faculdades de análise. Uma das vantagens do canto é que ele permite à criança beneficiar também a família através do ensino escolar. Cada canto levado pela criança para o seio da família a enriquece, a rejuvenesce, a enobrece; o aluno a torna alegre, a une e vivifica. À imitação do círculo que se forma na água pela pedra que cai por acaso, e que a ação elástica do ritmo amplia e propaga, a ação da canção popular introduzida pela criança no círculo familiar amplia sua influência para longe, abre as portas do humilde lar e leva para todo o quarteirão a alegria de seu ritmo e o ensinamento de sua poesia.

Se a criança toma na escola o gosto pelo canto e pela boa música, ela o conservará por toda a sua vida. Nossas sociedades masculinas dedicadas

ao canto têm, em sua maioria, um repertório antiartístico. Muitos de nossos soldados só cantam com prazer canções de café-concerto. Nas sociedades de canto mistas, os homens mal sabem ler música. Em algumas igrejas, o canto é deplorável. O mestre de capela²⁴ canta atrasado em relação ao órgão, as damas atrasam em relação a ele, os homens cantam em atraso em relação às damas e o órgão, obrigado a esperar que os homens tenham terminado, se coloca também ele em atraso, apesar de todo o seu desejo de antecipar o canto. Todos os nossos músicos dizem e repetem que nosso povo não se sente irresistivelmente atraído pela música. Vai ao concerto somente para escutar os solistas “à *flafla*”.²⁵ Vocês veem público nos concertos de órgão ou de música de câmara?... Ora, Spencer, o primeiro conhecido entre os psicólogos da educação – Spencer que, em 1849, reclamava que as meninas da Grã-Bretanha não recebiam nas escolas nenhuma educação corporal –, obteve, graças à sua influência, o maravilhoso resultado que a menina inglesa, vinte anos mais tarde, se tornasse a mais perfeita das *sportswomen* do mundo! E pôde escrever em 1860 que, graças à ciência da educação, se pode ensinar as crianças não somente a apreciar as obras de arte, mas também a sentir necessidade da arte, e que, em cinquenta anos, ela seria capaz de mudar totalmente a mentalidade de um povo.

Oh! Certamente virá o dia em que o ensino da música fará parte organicamente da vida íntima da escola. Ao se constatar a correção dessa ideia, sua aplicação se fará agora ou mais tarde. Não seria o momento de fazer em Genebra, por exemplo, no Instituto J. J. Rousseau, um centro de experiências educativas do qual se poderiam aproveitar as nações combatentes no dia em que elas finalmente depuserem suas armas? Ora, vejam, o progresso está no ar, as novas ideias voam de país a país. Senhor Édouard Claparède inaugura métodos engenhosos, ao mesmo tempo naturais e científicos. Escolas de estilo novo nascem e se desenvolvem em todos os cantos de nossa terra suíça. Os doutores Rollier, Cramer e muitos outros

²⁴ Mestre de capela (em português), *chantre* (em francês) ou *Kantor* (em alemão) era aquele que entoava, sustentava ou dirigia o canto nas comunidades na época da Reforma Protestante. (N. dos T.)

²⁵ *Flafla*, termo francês que designa ostentação, pretensão. (N. dos T.)

fazem triunfar a cura através do sol. Tenho a firme esperança de que logo virá o dia em que triunfará também a cura pela música. Nesse dia as crianças terão adquirido um novo impulso vital. Se nossos avós tivessem sido submetidos a essa “musicalização” que eu preconizo, não ouviríamos e amaríamos nós mesmos a música? Não deixaríamos nós a nossos descendentes o legado das faculdades musicais reforçadas, quer dizer, alegrias artísticas mais completas? Pois, através dos inumeráveis séculos, os homens marcham em fila através do tempo, uns após os outros, e suas mãos, formando uma corrente com as mãos de seus ascendentes, passam o fardo da vida para seus descendentes. Depende da vontade de cada homem que esse fardo seja mais leve ou mais pesado, mas é dever de todos que esse fardo seja mais leve. O dia em que cada mãe, querendo ou não, compreender o papel que ela representa na história da humanidade, nesse dia ela compreenderá também as necessidades da educação e liberará mais facilmente seus filhos das convenções que se opõem a seus progressos intelectuais e físicos.

O dever dos pais é sonhar, a cada minuto de suas existências, que nossos corpos, nossos espíritos e nossas almas são o produto do fabuloso esforço de desenvolvimento e progresso através de milhares de séculos, que nós dependemos do passado e que o futuro depende de nós. O dever deles é sonhar a humanidade de amanhã, preparar o caminho para os progressos futuros e assegurar a seus descendentes os instintos mais nobres, as aspirações mais elevadas e uma felicidade mais completa. Agindo assim, eles trabalharão para a própria felicidade. Não existe nada maior que semear a boa semente e preparar para os outros a colheita da alegria.

VI

A rítmica, o solfejo e a improvisação (1914)¹

O som, o ritmo e o dinamismo. – Harmonização de faculdades imaginativas e realizadoras. – A música pura e a experiência corporal. – A força psíquica da rítmica. – O estudo do movimento desperta o organismo como um todo. – O estudo do solfejo desperta o sentido auditivo (elevação de sons, discernimento de tonalidades e timbres). – O estudo da improvisação ao piano exterioriza as noções de rítmica e solfejo e reforça o sentido do toque. – Lista de exercícios de rítmica. – Lista de exercícios de solfejo. – Lista de exercícios de improvisação. – Relações entre esses exercícios.

Não é suficiente desenvolver nas crianças as faculdades auditivas para fazê-las experimentar e amar a música, porque nela o elemento mais violentamente sensorial, o mais intimamente ligado à vida, é o ritmo, o movimento!

O ritmo, assim como o dinamismo, depende completamente do movimento e encontra seu modelo mais realizado em nosso sistema muscular. Podemos realizar com nosso corpo todas as nuances de tempo (*allegro, andante, accelerando, ritenuto*), todas as nuances de energia (*forte, piano, crescendo, diminuendo*), e a acuidade de nossa percepção musical depende da acuidade de nossas sensações corporais.

Uma ginástica especial que ensine os músculos a contrair e relaxar, com as linhas corporais a se expandir ou retrair, no tempo e no espaço, deve fortalecer o sentimento métrico e o instinto do ritmo. E essa ginástica

¹ Tradução de Rodrigo Batalha.

deve se adaptar aos mais diferentes temperamentos, porque nem todos os indivíduos, mesmo os de musicalidade mais natural do ponto de vista muscular e intelectual, reagem da mesma maneira, alguns obedecendo aos comandos muito lentamente, outros muito rapidamente. Alguns são capazes de realizar facilmente certo exercício em dado momento, mas subitamente não conseguem executar outro e continuam esse primeiro exercício, mesmo desejando ardente mente o interromper. Outros ainda, depois de terem perfeitamente iniciado sua execução corporal, hesitam em algum momento e terminam em confusão e consternação aquilo que começaram com nitidez e clareza.

De fato, para executar um ritmo fisicamente com precisão, não basta ter compreendido esse ritmo intelectualmente e ter um aparato muscular capaz de garantir sua correta interpretação. Acima de tudo, é necessário estabelecer comunicações rápidas entre o cérebro que projeta e analisa e o corpo que executa.

Essas comunicações dependem do bom funcionamento do sistema nervoso. Ora, em nossa época, é raro que nossas faculdades estejam bem equilibradas e que nossas funções cerebrais e corporais sejam completamente harmonizadas. As boas relações entre as faculdades imaginativas e realizadoras são muitas vezes comprometidas devido a uma falta de orientação nas correntes nervosas e ao antagonismo de certos músculos, produzido pelo atraso das ordens cerebrais que controlam sua contração ou relaxamento. A consciência de uma resistência constante no sistema muscular, de uma desordem no sistema nervoso, produz a desordem cerebral, a falta de confiança na própria força e o medo de si mesmo. Por outro lado, essa inquietude geral resulta na incapacidade de se concentrar. O cérebro encontra-se sob pressão de incessantes tensões que o impedem de funcionar com calma e de acordo com o controle do organismo, a análise das ordens a serem dadas a ele e o tempo e a segurança da mente necessários.

Quanto mais regrada é nossa vida, mais nos sentimos livres. Quanto mais palavras tivermos em nosso vocabulário, mais veremos enriquecer

nosso pensamento. Quanto mais reflexos² nossos corpos tiverem, mais nossa alma se elevará com toda alegria acima da matéria. Se somos sempre obrigados a pensar em nossos corpos, perdemos forçosamente uma parte de nossa liberdade de espírito, porque a maioria das inteligências é escrava de suas formas corporais, prisioneira da matéria. E, ao contrário do que se acredita geralmente, é o exagero de um intelectualismo prematuro, de estudos e hábitos de análise muito especializados, que, em vez de tornar a mente lúcida, traz problema e desequilíbrio. O que chamamos de música pura é aquela completamente desmaterializada, que não se endereça diretamente às nossas faculdades sensoriais e procura despertar nossos sentimentos por meio de desenvolvimentos e combinações de ordem metafísica. Mas essa arte de tendências superiores só pode ser percebida por mentes que triunfaram sobre as resistências corporais, e sua elevação acima das contingências materiais não exclui a existência de meios físicos primários. Até que estes estejam completamente desenvolvidos, haverá conflito entre sensações e sentimentos, e a luta incessante entre o corpo e a mente impedirá a espiritualização necessária da matéria. Na realidade, a música não pode se tornar inteiramente pura até que o corpo seja purificado. Mas é impossível purificar o corpo se não tivermos feito os esforços necessários para vê-lo claramente e reconhecer suas impurezas.

Um dos primeiros resultados dos exercícios é, de um lado, criar numerosos reflexos e assegurar a integralidade do funcionamento muscular, e, de outro lado, estabelecer comunicações rápidas e seguras entre os dois polos do nosso ser e favorecer a expansão de nossos ritmos naturais – um dos primeiros objetivos desses exercícios é ensinar a criança a se conhecer, a se dominar, a se apossar de sua personalidade. Instruída sobre o maravilhoso mecanismo desse corpo admirável, que nos foi dado não para que o desprezemos, mas para que o preparemos para acolher dignamente nossa alma – certos de poder executar facilmente todos os movimentos sugeridos por outros ou escolhidos por si, sem esforço, sem preocupação –, a criança sente nascer e crescer a vontade de usar

² A tradução literal seria “automatismos”. (N. do T.)

as forças abundantes que estão em seu poder. Sua imaginação se desenvolve da mesma maneira, porque sua mente, livre de toda limitação, de toda inquietude física, pode, portanto, se entregar a toda a sua fantasia.

A função desenvolve o órgão, a consciência das funções orgânicas desenvolve a função do pensamento.³ E, pelo fato de a criança se sentir liberta de todo desconforto físico e de todas as preocupações cerebrais de ordem inferior, ela concebe a alegria. Essa alegria é um novo fator de progresso moral, um novo estimulante da vontade.

Todos os exercícios do método da rítmica visam fortalecer a capacidade de se concentrar, de habituar o corpo a manter-se, por assim dizer, *sob pressão* enquanto aguarda ordens das zonas superiores, de fazer penetrar a consciência no inconsciente e aumentar as faculdades inconscientes com toda a contribuição de uma cultura especial que tenha o efeito de respeitá-las. Além disso, esses exercícios tendem a criar hábitos motores mais numerosos e reflexos novos, a produzir o máximo efeito pelo mínimo esforço, a tranquilizar assim a mente, reforçar a vontade e instaurar ordem e clareza no organismo.

Todo o método reposa sobre o princípio de que o estudo da teoria deve vir depois da prática, que não se deve ensinar regras às crianças até que elas possam por si mesmas experimentar os fatos que geram essas regras e que a primeira coisa que se deve ensinar à criança é o uso de todas as suas faculdades. Somente então é que ela conhecerá as opiniões e conclusões dos outros. Antes de semear o grão, prepare a terra. No que concerne especialmente à música, colocamos uma ferramenta nas mãos das crianças antes que elas saibam o que fazer com ela. E lamentamos muitas vezes que elas aprendam piano antes de serem músicos,⁴ ou seja, antes que saibam ouvir os sons, antes que saibam experimentar em todo o organismo os ritmos, antes que elas tenham a audição interna dos sons,

³ Dalcroze não cita a fonte, mas essa frase, provavelmente familiar ao mundo francófono europeu, vem da terceira lei de Lamarck, precursor, em certa medida, da teoria evolucionista de Darwin. “Terceira lei: O desenvolvimento dos órgãos e sua força de ação ocorrem constantemente em razão do emprego desses órgãos” (Lamarck, 1815-1822, p. 181). (N. do T.)

⁴ Ver capítulo III, p. 60, e capítulo V, p. 84.

a sensação interna de movimento, antes que todo o seu ser possa vibrar em uníssono com emoções artísticas.

O objetivo de ensinar a rítmica é permitir que os alunos, ao final de seus estudos, em vez de: “Eu sei”, digam: “Eu experimento”⁵ – e então se crie neles o desejo de se expressar. Porque quando alguém experimenta fortemente uma emoção, sente a necessidade de comunicá-la aos outros na medida de seus meios. Quanto mais possuirmos a vida, mais seremos capazes de espalhar a vida ao nosso redor. Receber, dar, essa é a grande regra da humanidade. E se todo o sistema de educação pelo ritmo é construído sobre a música, é porque a música é uma força psíquica considerável, um resultado de nossas funções anímicas e expressivas que, por seu poder de excitação e regulação, pode regrar todas as nossas funções vitais.

O estudo *in actu* dos ritmos da personalidade (qualquer que seja o método adotado para empreendê-lo) é mais do que um método de pedagogia. A rítmica, de fato, é uma força análoga à eletricidade e às grandes forças químicas e físicas naturais; é uma energia, um agente radioativo, radioanímico, que tem o efeito de nos restituir a nós mesmos, de nos trazer consciência não somente de nossas forças, mas também das forças de outros, das forças da humanidade. Ela nos obriga a confiar nas profundezas insondáveis de nosso ser enigmático e mutável. Ela nos faz pressentir os segredos do eterno mistério que rege a vida dos seres humanos através dos séculos, ela imprime em nossos pensamentos um caráter de religiosidade primitiva que os eleva e que conecta o passado, o presente e o futuro. E, com isso, ela nos parece um chamado – de um futuro bem distante ainda, quando os espíritos superiores tiverem colaborado em número suficiente para sua experimentação – para criar relações mais estreitas entre as regiões cerebrais e nervosas, para unificar todas as forças vivas do indivíduo. Mas, desejando me restringir à minha função de pedagogo musical, quero insistir particularmente aqui no papel estrito que a rítmica desempenha na formação da personalidade *musical* para indicar a natureza e a forma dos exercícios até agora inventados e então estabelecer sucintamente as relações existentes entre essa educação elementar e o

⁵ “J'éprouve”, que poderia alternativamente se traduzir como “Eu sinto”. (N. do T.)

que se segue imediatamente na ordem dos estudos musicais, as faculdades auditivas (*solfejo*) e as capacidades de criação rápida (*improvisação*).

* * *

O estudo do **MOVIMENTO** desperta *o organismo por inteiro*.

O estudo do **RITMO** desperta

o sentido rítmico corporal e *o sentido auditivo (dos ritmos)*,

desenvolve, com a ajuda de uma cultura especial do sistema muscular e dos centros nervosos, as qualidades de receptividade e depois de expressão das nuances de força e elasticidade no tempo e no espaço, de concentração na análise e de espontaneidade na execução de movimentos rítmicos. Ensina o estudante a ler, escrever e depois criar (interna e externamente) os ritmos.

desenvolve, com a ajuda de uma cultura especial da escuta, as qualidades de receptividade e depois a expressão das nuances de força da apreciação e duração temporal das sonoridades – criação rápida e pensada dos sons –, de concentração e de espontaneidade na análise e na realização vocal. Ensina os alunos a ler, anotar e depois criar (interna e externamente) as sonoridades rítmicas.

* * *

O estudo do **SOLFEJO** desperta *a sensação de graus e relações de elevação dos sons (tonalidades)* e *a faculdade de reconhecimento de seus timbres*.

Ele ensina o estudante a ouvir e a representar mentalmente as melodias e seus contrapontos em todas as tonalidades, as harmonias e suas combinações de toda natureza, para solfejar e improvisar vocalmente, para escrever e compor.

* * *

O estudo da **IMPROVISAÇÃO** no piano combina as noções de rítmica e solfejo com vistas à exteriorização musical com a ajuda do tocar, desperta

o sentido tátil e motor e ensina o estudante a traduzir pensamentos musicais melodizados, harmonizados e rítmicos no instrumento.

A seguir se apresentam os exercícios próprios para educar, segundo esses princípios, o corpo, o ouvido e a mente/espírito.

Rítmica

1º Exercícios de descontração muscular e respiração.

O estudante aprende a reduzir ao mínimo a atividade muscular de cada membro e depois a graduar os dinamismos. Deitado de costas, ele relaxa todo o corpo e fixa unicamente sua atenção no *ato respiratório*, em todas as suas formas, e depois na contração de um único membro. Então se ensina a ele como contrair dois ou mais membros simultaneamente ou como opor a contração de um membro com o relaxamento de outro. Esse estudo de relaxamento é a base de todos os exercícios do método. Ele permite que a criança perceba, na forma de jogo, as resistências musculares e elimine as que são desnecessárias. Os exercícios respiratórios são associados com os da inervação⁶ e são realizados em todas as posições.

2º Divisão e acentuação métrica.

A criança aprende a diferenciar as várias métricas marchando os tempos e acentuando cada primeiro tempo do compasso ao bater o pé no chão. Os gestos dos braços acompanham cada passo e, sobre o primeiro tempo do compasso, os braços devem acentuar fortemente, graças a uma completa contração muscular. Nos tempos fracos, passos e gestos devem ser executados com o mínimo de esforço muscular. Em comandos inesperados, ao ouvir um “hop”⁷ enérgico, a criança deve impedir bruscamente um braço de contrair-se ou um pé de bater no chão. Ou esse mesmo “hop” obriga a bater repentinamente o pé, sem pressa e sem demora, ou a contrair o braço, ou a substituir um movimento do braço por um movimento do pé. É excessivamente difícil isolar os movimentos das pernas e

⁶ O conceito de inervação está associado aos estímulos nervosos do organismo, mas também, em Freud, à energia psíquica (Houaiss, 2020). (N. do T.)

⁷ O “hop”, interjeição recorrente em certas práticas artísticas, é adotado por Dalcroze como comando verbal/vocal/sonoro na rítmica. Ver Madureira (2008, 2021). (N. do T.)

dos braços, e é graças a esses exercícios repetidos que se pode chegar a criar automatismos distintos.

3º Memorização métrica.

Após o “hop” ter determinado movimentos especiais ao estudante, ele deve lembrar-se desses movimentos e da ordem em que foram executados. Esses exercícios constituem, por consequência, uma análise e aplicação consciente e fundamentada dos movimentos inconscientes. O aluno deve ter experimentado o movimento antes de explicá-lo e antes de escrevê-lo.

4º Realização rápida da métrica pela visão e pelo ouvido.

Uma vez que o aluno saiba executar os movimentos em determinada ordem e substituir, ao comando do “hop”, certos movimentos por outros, ele se torna capaz de evoluir sem comandos especiais. Estes serão substituídos por imagens auditivas e visuais, representativas de suas sensações. Tocamos para a criança séries de métricas, e sua escuta dita os movimentos realizados – ou ainda a visão desses movimentos efetuados por outros ou anotados no quadro-negro provoca a sua realização imediata por imitação direta.

5º Realização de ritmos pelo sentido muscular.

O corpo tem uma série de ritmos naturais que se manifesta espontaneamente em determinado tempo e com uma certa energia, segundo os temperamentos de cada um.

A percepção dos graus de *tensão muscular* é acompanhada pelas variações de duração do tempo. Essa percepção é reforçada pela sensação de maior ou menor amplitude de movimento no espaço. Por sua vez, essa amplitude depende do maior ou menor grau de resistência dos músculos antagônicos. Graças a toda uma série de experimentações graduadas, a criança consegue facilmente empregar, para preencher durações curtas, outros mecanismos musculares que não aqueles para as durações longas – medir as durações de acordo com as sensações de tensão e extensão dos músculos e a expansão e a dobra dos membros no espaço –, estabelecer relações entre os diversos dinamismos corporais e usar a medida do espaço para controlar a duração e a intensidade das contrações. O mestre monitora constantemente a ordenação dos movimentos para que esta não comprometa sua espontaneidade e naturalidade.

6º Desenvolvimento da vontade espontânea e das faculdades de inibição.

O ritmo musical consiste em movimentos e pausas nos movimentos. Músicos com ritmo irregular são aqueles cujos músculos obedecem aos comandos cerebrais muito tarde ou muito rapidamente, que perdem tempo substituindo um movimento por outro, que não conseguem pausar no tempo ou que pausam apressadamente, porque ignoram a arte de *preparar* o corte ou o movimento. Os exercícios especiais ensinam as crianças a parar repentinamente ou lentamente; a mudar o passo à frente para um passo atrás ou para os lados e vice-versa; a saltar ao comando sem perder a métrica; a deitar-se no chão respondendo com brevidade, sem contração inútil; a levantar-se igualmente com o mínimo de esforço possível e sem perder a apreciação da métrica.

7º Exercícios de concentração. Criação da audição interna de ritmos.

A prática dos movimentos corporais desperta imagens no cérebro. Quanto mais as sensações musculares são fortes, mais as imagens se tornam claras e precisas, e mais, por consequência, o sentimento métrico e rítmico se desenvolve normalmente, porque o sentimento surge da sensação. O aluno que consegue marchar no tempo e segundo certos ritmos tem apenas que fechar os olhos para imaginar que continua a marchar métrica e ritmicamente. Ele continua a efetuar o movimento em pensamento. Se seus movimentos são suaves, suas representações imaginativas de movimento serão igualmente suaves. A precisão e o dinamismo bem regulado dos reflexos musculares são uma garantia da precisão dos reflexos do pensamento e do desenvolvimento das faculdades imaginativas.

O estudo das pausas na marcha prepara para os *silêncios musicais*. Estes, privados de movimento, não são, contudo, privados de vida. O estudo de períodos rompidos por silêncios ensina aos alunos as leis do *fraseado musical*.

8º Exercícios para o equilíbrio corporal e para a garantia da continuidade do movimento.

A facilidade de movimento é assegurada por seu equilíbrio. A concepção das durações longas é reforçada pelo sentimento da estabilidade de gestos e pela confiança na continuidade dos movimentos. Essa continuidade deve poder ser operada em todas as nuances da energia muscular e ser interrompida facilmente “ao comando”. A percepção nítida das continuidades e de suas interrupções assegura o equilíbrio dos períodos

rítmicos e a concepção de seus diversos meios de construção, recaindo todos sobre a ciência das oposições e contrastes.

9º Exercícios para a aquisição de mais automatismos e para a sua combinação e alternância com gestos espontâneos.

Os gestos musculares muitas vezes repetidos acabam por dispensar o controle do cérebro. Os reflexos novos podem ser criados, e o “tempo perdido” entre a concepção do movimento e sua realização pode ser reduzido a um mínimo estrito. A cultura dos reflexos deve ser operada em todas as nuances do tempo, e o respeito por essas nuances depende da percepção dos graus de energia muscular necessários para o estabelecimento dos movimentos. Os reflexos devem ser facilmente interrompidos e substituídos por outros, pois eles podem ser combinados e harmonizados em diferentes partes do corpo. A criança deve também aprender a combinar os reflexos dos membros com os da fala e da música, uma vez que as leis que asseguram a ritmicidade natural dos ritmos verbais são as mesmas que asseguram o equilíbrio dos ritmos sonoros, vocais ou instrumentais.

10º Realização de durações musicais.⁸

Todas as notas de longa duração são formadas pela adição de notas de curta duração, ligadas umas às outras, e essa é a concepção grega de duração.⁹ A criança, habituada a realizar *semínimas* com a ajuda de passos *para a frente*, terá de decompor as notas mais longas nos movimentos *naquela posição*. A *mínima* será interpretada por um passo à frente seguido por uma flexão nesse lugar, etc. Quando o estudante tiver adquirido o hábito dessas diversas decomposições, ele as efetuará somente em pensamento e se contentará em dar um passo adiante, graças a um movimento contínuo de deslocamento. Isso terá exatamente a duração que deveria ter, porque a mente continuará instinctivamente o trabalho de decomposição.

⁸ Dalcroze situa a duração dentro de uma noção de temporalidade e expressividade. A noção de duração como qualidade física do som e fator de estruturação rítmica tem sido redimensionada contemporaneamente na teoria da música, entre outros, notadamente, por Moraes, 2003. (N. do T.)

⁹ Dalcroze não cita referência, mas, sobre esse tema, destacaríamos o artigo de Mathiesen, 1985. (N. do T.)

11º Divisão de durações métricas.

Os exercícios de decompor notas de longa duração são retomados, mas no processo contrário (concepção moderna de duração). Cada semínima, ao comando, deve ser dividida em dois passos mais curtos (duínas), três passos (tercinas), quatro passos (quartinas), etc. Essa divisão deve naturalmente ser facilitada por condições especiais de equilíbrio corporal e de transferência de peso do corpo – por uma diminuição da atividade dos músculos opostos e pela percepção das relações entre espaço e duração. Na execução da *síncope por antecipação*, o passo que devia ser feito em certo momento e dentro de certo tempo é substituído por um passo mais curto efetuado no contratempo anterior, a segunda metade sendo sincronizada¹⁰ com uma flexão. Na execução da *síncope por atraso*, o passo é prolongado pela metade do tempo prévio e o movimento para a frente é substituído por uma flexão. Esse é o exercício mais difícil do método. Mesmo pessoas aparentemente muito musicais só conseguem executá-lo facilmente depois de vários meses de estudo. Uma vez que os estudantes possam realizá-lo sem dificuldade, pode-se considerar que conquistaram uma flexibilidade rítmica elementar suficiente para a aquisição da sensação de nuances de ordem expressiva.¹¹ As crianças geralmente têm menos dificuldades em adquirir essa flexibilidade do que os adultos.

12º Realização corporal imediata de um ritmo musical.

Essa é a representação espontânea de durações e dinamismos musicais por gestos musculares e respiratórios, transpondo imediatamente os ritmos sonoros em ritmos plásticos. A exatidão e a prontidão das realizações dependem do uso de reflexos corporais adquiridos e do desenvolvimento das faculdades de concentração psíquica. A mente não tem tempo para registrar todos os elementos dos ritmos musicais: o corpo os percebe antes mesmo de o cérebro vislumbrar nitidamente sua imagem. Esse é um fenômeno idêntico ao da realização verbal. Repetimos uma palavra ouvida sem analisar a formação dessa palavra. Somente depois de ouvi-la ressoar no pensamento é que escrevemos todas as suas letras.

¹⁰ *Remplie*, no original, que poderia ser traduzido também como “preenchida”. (N. do T.)

¹¹ *Pathétique*, no original. (N. do T.)

Uma vez que as realizações corporais dos ritmos musicais se tornam relativamente fáceis, desenvolvemos as faculdades de concentração do estudante, levando-o, enquanto ele executa um ritmo ouvido, a escutar outro. Durante a reprodução de um reflexo, um outro é preparado. Enquanto o corpo ainda está no passado, a mente está se preparando para o futuro.

13º Exercícios para a dissociação de movimentos.

Trata-se de estudos preparatórios para a execução de nuances dinâmicas. Assim como no piano, uma mão deve às vezes tocar *forte* e a outra *piano*, porque a boa realização plástica de ritmos musicais vívidos demanda nuances contrárias de inervação muscular nos diferentes membros. Os exercícios especiais ensinam os estudantes a contrair um músculo específico de um braço enquanto o mesmo músculo no outro braço permanece relaxado. Outros exercícios mostram como é possível dividir o tempo de uma certa maneira por um membro e outro por um membro diferente, por exemplo, para executar, em um determinado período de tempo, três movimentos iguais com os pés e dois, quatro ou cinco com os braços. Ainda mais que os outros, esses exercícios contribuem para desenvolver a concentração do pensamento.

14º Estudo de interrupções e pausas de movimento.

Equilíbrio e pontuação dos períodos e frases do “discurso corporal”, segundo as leis do fraseado musical. Oposições e contrastes. Estudo da anacruse. Os vários modos de respiração. Os diversos modos de pausar e interromper a marcha e o gesto.

15º Dobro e triplo de rapidez e lentidão nos movimentos.¹²

Esses exercícios constituem uma preparação corporal para os processos musicais de desenvolvimento de um tema, chamados de *aumentação*

¹² O termo *transposição rítmica* não chega a ser empregado por Dalcroze, mas é o conceito que a literatura em teoria da música consagrou para definir a realização de uma frase rítmica em outra hierarquia pulsativa e/ou métrica, em que se preserva a mesma proporção dos intervalos de tempo (*time-spans*) entre ataques (*time-points*). A *Dalcroze Society of America*, entre outras instituições de língua inglesa ligadas ao trabalho do autor, utiliza *rhythmic transposition* em referência aos exercícios que aqui traduzimos como dobro ou triplo da rapidez ou lentidão de um tempo ou compasso. Um agradecimento ao prof. dr. Fabio Adour, da UFRJ, pela indicação ao uso desta terminologia. (N. do T.)

e *diminuição*. Note-se que na fuga os compositores nunca fazem mais do que duplicar ou quadruplicar a rapidez ou a lentidão de seu tema. Um elemento muito novo do desenvolvimento rítmico consiste em triplicar a rapidez ou a lentidão de um ritmo binário.

16º *Contraponto plástico e*

17º *Poliritmia*.

Esses exercícios são simples transposições, no domínio corporal, dos exercícios comuns da técnica musical. A vantagem dessas transposições é que elas habituam o organismo a sentir simultaneamente impressões de ordens diferentes. Não é difícil imaginar contrapontos de todos os tipos. O que é interessante e útil é senti-los, vivê-los organicamente. A poliritmia é facilitada graças à cultura dos reflexos. Um braço executa automaticamente um ritmo enquanto a mente controla a realização de outro ritmo por outro membro.

18º *Acentuações patéticas*:¹³ *nuances de dinâmicas e agógicas. (Expressão musical.)*

Todos os exercícios precedentes visam desenvolver a sensação da métrica e do ritmo. Os exercícios seguintes visam despertar o temperamento dos estudantes, incitar seus corpos a vibrar em uníssono com a música ouvida. Eles fixam os diversos graus de amplitude dos movimentos, os *crescendi* da inervação e os *decrescendi*; ensinam o corpo a passar rapidamente de uma nuance expressiva para outra; buscam despertar a musicalidade pessoal de diversos indivíduos e estabelecer canais de comunicação rápidos entre os órgãos auditivos e o aparato motor, graças a uma tentativa de perfeita harmonização do sistema nervoso, educado para entrar rapidamente em vibração e a voltar à calma quando necessário. Em uma palavra, os exercícios procuram estabelecer relações imediatas entre a música exterior e a que canta em cada um de nós, e que é apenas o eco de nossos ritmos individuais, nossas tristezas e alegrias, nossos desejos e nossas possibilidades.

¹³ Do grego *pathētikós* (sensível, comovente). Na teoria musical, a acentuação patética é uma dimensão da acentuação expressiva. (N. do T.)

19º Exercícios de notação de ritmos.

A criança aprende a escrever imediatamente um ritmo que ouve ou vê executar.

20º Exercícios de improvisação (cultura das faculdades imaginativas).

O estudante, sob o comando do mestre, deve improvisar uma série de compassos de dois, três, quatro, cinco ou seis tempos, etc., inventar ritmos usando elementos dados, com ou sem anacruse, com acentos expressivos, silêncios, síncopes, etc., de períodos e de frases, bem como de ritmos combinados.

21º Direção dos ritmos (comunicação rápida com outros – solistas ou grupos – de sensações e sentimentos individuais).

Dado um ritmo que os estudantes conhecem de cor, o solista deve executá-lo pelo conjunto formado pela turma, indicando, com a ajuda de gestos expressivos, nuances agógicas ou dinâmicas.

22º Execução de ritmos por vários grupos de estudantes (introdução à frase musical).

Cada parte de uma frase rítmica é realizada por um grupo de estudantes. Todos os grupos pontuam os vários eventos do discurso musical.

Entende-se que todos esses exercícios não têm a pretensão de transformar os estudantes em artistas, mas, após um tempo suficiente de estudos, é certo que eles chegam à conscientização de si mesmos, dando ao organismo a revelação de suas numerosas faculdades motoras e aumentando a soma das sensações vitais. A arte não pode prescindir do conhecimento da vida. É familiarizando a criança com a vida que se desenvolve nela o amor à arte e o desejo de praticá-la.

* * *

Solfejo

Após um ano de exercícios de rítmica, a criança vai para as aulas de solfejo, enquanto continua a série de exercícios descritos acima. O professor os adapta à voz e ao ouvido musical e, depois de desenvolver no estudante as faculdades de audição interna e de realização de *ritmos*, busca criar nele as de audição interna e de realização e criação de *sonoridades* ritmadas.

Aplicação dos Exercícios de Rítmica ao Estudo de Solfejo.

1º Contração e relaxamento dos músculos do pescoço e dos músculos respiratórios. Ginástica pulmonar rítmica.

Estudo dos diversos ataques de som e de cessão das consoantes; movimentos opostos dos braços, ombros e diafragma. Combinação de ataque sonoro e colocação da voz. Reconhecimento de várias nuances da intensidade do som. Relação entre respiração e emissão vocal. Estudo de registros vocais.

2º Divisão e acentuação métrica.

Diferenciação dos compassos com ajuda de acentuação vocal e labial. Ataque do som em um tempo dado, com ou sem comando. Substituição rápida de um movimento corporal por um ataque sonoro, de um ataque com uma consoante por um ataque com vogal, etc.

3º Memória métrica.

O professor provoca, através do “hop”, uma série de ataques de sons metricamente regulares e acentuados. O estudante recorda seu número e acentuação e os repete.

4º Compreensão rápida do compasso pela visão e ouvido.

Estudo dos símbolos musicais, da pauta e das claves. Realização métrica, por movimentos respiratórios ou por sons vocais, de séries de notas metrificadas, escritas no quadro-negro ou cantadas pelo professor.

5º Percepção da “elevação de sons cantados” com a ajuda do sentido dinâmico muscular.

A criança aprende a diferenciar sons vocais de acordo com a sensação experimentada nos diversos graus de tensão das cordas vocais e segundo a localização das vibrações sonoras. Sua mão, apoiada no alto do peito, no pescoço, na mandíbula, no nariz, na testa, permite que, graças aos diferentes modos de ressonância das vibrações, controle a elevação das notas emitidas. Estudo das relações entre intensidade e elevação do som. Estudo das tonalidades maiores e menores. Reconhecimento e imitação de notas escolhidas na escala. Diversas ritmizações de uma série de notas. Leitura de melodias.

6º Aplicação na voz de exercícios de espontaneidade e inibição.

Substituição de comando da voz, em um ritmo melodizado, por movimentos corporais e vice-versa. Acentuação e pontuação espontâneas no sinal do professor. Pausas súbitas e retomada do canto ao comando.

7º Exercícios de concentração. Criação da audição interna das sonoridades.

A criança canta uma melodia ou uma escala. No “hop”, ela para de cantar e continua a melodia ou a escala em pensamento. Escuta dos harmônicos de um som. Reconhecimento do timbre de uma voz no meio de um grupo de cantores ou de falantes, etc.

8º Associação de movimentos corporais contínuos com sons vocais sustentados. Suas combinações com movimentos interrompidos.

9º Exercícios para aquisição de reflexos vocais e suas combinações, e alternância com gestos vocais de vontade espontânea.

A criança canta uma escala segundo determinado ritmo. No comando “hop”, ela continua a escala em outro ritmo... ou então, cantando uma série de terças, quartas, etc., ela canta outro intervalo ao comando.... ou novamente, cantando a escala, ela é levada a saltar uma ou várias notas ao sinal do professor, etc.

10º, 11º, 12º Aplicação de exercícios rítmicos às realizações vocais.

Cadeias rítmicas, isto é, imitação em cânone, compasso por compasso, de uma melodia cantada pelo mestre... Estudo dos silêncios...

13º Exercícios de dissociação.¹⁴

O aluno canta f.f. enquanto o corpo realiza movimentos p.p.;
o aluno canta p.p. enquanto o corpo realiza movimentos f.f.;
o aluno canta < enquanto o corpo realiza movimentos >;
o aluno canta f.f. enquanto um membro se move < e o outro >;
o aluno canta p.p. enquanto um membro se move > e o outro <;
o aluno canta < > enquanto um membro se move f.f. e o outro p.p.;
o aluno canta três notas enquanto os braços ou os pés fazem dois, quatro ou cinco movimentos e vice-versa, etc.

¹⁴ Legenda das expressões usadas nesse item: f.f. refere-se a *fortíssimo*; p.p. refere-se a *pianíssimo*; < refere-se a *crescendo*; > refere-se a *diminuendo*. (N. dos O.)

14º Estudo de silêncios e frases.

Anacruses. Silêncios preenchidos pelo canto interno. Períodos e frases. Lei dos contrastes e oposições. Duplo fraseado.

15º Dobro e triplo de rapidez e lentidão nos movimentos.

O aluno que canta uma melodia deve, ao comando “hop”, dobrar a velocidade ou a lentidão de um compasso (ou tempo). Os braços que batem o compasso continuam a se mover no primeiro tempo. Combinação e oposição de dobro ou triplo de rapidez ou lentidão dos sons vocais em relação à dos braços.

16º e 17º Poliritmia e contraponto plástico.

O estudante canta um ritmo inteiro enquanto marcha apenas na segunda metade de cada duração ou vice-versa. Ele aprende a cantar uma melodia inteira enquanto efetua outro ritmo usando movimentos do corpo. Ele realiza um cânone cantando a primeira voz, batendo palmas na segunda (e marchando na terceira). Ele escuta um ritmo em compasso binário, canta primeiro a voz superior, depois a segunda voz. Ele escuta uma sucessão de acordes e reproduz cada linha vocal uma após a outra, etc.

18º Acentuação expressiva. Nuances de dinâmicas e agógicas (expressão musical).

O estudante aprende a acentuar as notas importantes dos ritmos, a acelerar e ralentar, a fazer *crescendo* e *decrescendo*, primeiro por instinto e depois por análise. Estudo das relações entre elevação e acentuação de sons.¹⁵

19º Exercícios de notação de melodias, polifonias e sucessões harmônicas.

20º Exercícios de improvisação vocal.

O estudante canta uma melodia em um ritmo dado. Ele improvisa ritmos em sucessões regulares de notas de igual duração.

21º e 22º Direção dos ritmos.

O estudante aprende uma melodia de cor e a dirige para um grupo de estudantes que farão as nuances segundo as indicações do líder. Idem para melodias a várias vozes.

¹⁵ Ver as regras de frase e acentuação nos três volumes intitulados *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances* (Jaques-Dalcroze, 1906a).

Como podemos ver, todos esses exercícios de solfejo correspondem, número por número, aos de rítmica. O aluno estuda ainda as várias tonalidades de acordo com o sistema indicado no texto “Um ensaio de reforma sobre educação musical nas escolas” e presente na obra em três volumes sobre solfejo (Jaques-Dalcroze, 1906a, p. 35 e s.). Então, ele aborda o estudo da harmonia. O controle da condução das vozes é assegurado pelo seu senso de movimento, pelas faculdades de concentração, escuta e audição, que se desenvolveram com a rítmica, e pelo senso dos dinamismos musculares que regulam a elevação da voz. Antes de escrever as sucessões de acordes, ele sente que elas ressoam nele. Conhecendo as relações da melodia com o movimento, resta conhecer as relações entre movimento, melodia e harmonias. Ele será, portanto, capaz de realizar os estudos de

Improvização ao piano,

isto é, a composição instrumental rápida e espontânea.

Para essa parte da educação musical, que é a síntese de todas as outras, o aluno precisará de uma técnica de dedos e mãos específica, cujo estudo se beneficiará, como no solfejo, das experiências da rítmica. Os exercícios mencionados acima deverão, por consequência, ser adaptados às novas necessidades criadas pela técnica instrumental. O estudante recorrerá a meios especiais e universalmente conhecidos, sem os quais não é possível adquirir um virtuosismo perfeito. Mas é conveniente observar que o que os pianistas chamam de “técnico” é muitas vezes confundido com simples “velocidade”. Os bailarinos da velha escola têm uma velocidade extraordinária, mas nenhum equilíbrio nos movimentos contínuos, nenhum sentimento das nuances corretas, do fraseado e das sucessões de gestos harmoniosamente ordenados – e, no entanto, passam pelos espectadores e críticos por possuírem um virtuosismo transcendentel, porque para estes também a palavra virtuosismo é sinônimo de velocidade! O mesmo acontece com o virtuosismo instrumental, que se torna uma especialização em movimentos rápidos e não resulta dessa unidade de atividades perceptivas e receptivas, sensíveis e analíticas que, por si sós, podem assegurar perfeição de estilo. Toda manifestação musical deve ser fundada em bases físicas e intelectuais e afirmar a inseparabilidade do corpo e da alma. Se a técnica instrumental resulta de um simples

trabalho mecânico dos dedos, por que não substituir tudo simplesmente por máquinas mais perfeitas? Para nós, a técnica ideal só pode ser produzida graças a uma colaboração incessante dos dedos e do cérebro, assegurando a sensação e os sentimentos. As qualidades da técnica musical não são apenas a agilidade e a força, o brilho, a ciência dos efeitos decorativos, mas também a diversidade de toques na lentidão como na rapidez, no *traço*¹⁶ e na frase melódica; o equilíbrio dos efeitos dinâmicos; a arte de “respirar”, isto é, o estabelecimento de contrastes bem-ordenados; e a arte também de adaptar ao próprio temperamento os efeitos ditados aos compositores por sua personalidade.¹⁷ Conheço apenas alguns pianistas que sabem considerar o *traço* como uma simples aceleração da velocidade no espaço musical de ideias e sentimentos e que concordam em não isolar a linha particular desse traço do conjunto de linhas diversas, opositas ou convergentes, que constituem a arquitetura sonora.

Antes de se sentar ao piano, o estudante deve ter o mecanismo muscular necessário para o estudo do instrumento, pelo menos no que concerne à prática de preparar e interromper movimentos, ao conhecimento de combinações de sinergia e ao antagonismo muscular. Ele também deve estar familiarizado com os elementos primários do solfejo e ter os meios auditivos suficientes para permitir que compare mentalmente os sons que vê notados com aqueles que emitirá no instrumento. A lista dos exercícios a seguir está em conformidade com as duas listas acima indicadas, com as quais o leitor poderá comparar. Deve ser dito que ela não contém os exercícios usuais de harmonia e contraponto, cuja prática é indispensável ao pianista improvisador. Não faltam, com efeito, bons métodos de harmonia, cujo estudo será realizado paralelamente aos nossos exercícios particulares.

¹⁶ Dalcroze se refere ao traço gráfico que conecta as hastes de um grupo de notas no lugar dos colchetes, cuja leitura rítmica evoca maior rapidez na execução. (N. do T.)

¹⁷ Ver o notável trabalho de Marie Blanche Selva (1916-1925) sobre a técnica do piano, o qual reúne as mais interessantes observações sobre a fisiologia dos movimentos pianísticos. Os exercícios do método Selva, como um grande número daqueles dos métodos Leschetizky, Philipp e Matthay, são baseados na observação direta dos ritmos naturais da mão e do braço.

Aplicação dos exercícios de rítmica e solfejo ao estudo de improvisação ao piano

1º Exercícios de contração e relaxamento muscular.

Estudo dos diversos mecanismos braquiais; ataque sonoro, graças a diferentes pontos de partida do movimento no braço, antebraço e mão. Estudo das articulações do ombro, antebraço, punho e dedos em movimentos associados e *dissociados* (articulações isoladas, articulações combinadas, articulações diversas dos dedos, falanges, posição do dedo plana e vertical; pulso alto, pulso baixo, etc.). Movimentos verticais e horizontais independentes, *legato*, *staccato*. Técnica de pedal.

2º Divisão e acentuação métrica.

Estudo de escalas com acentuações regulares e tempos iguais (duínas, tercinas, quartinas, quintinas, etc.) em todos os tons e tempos. O mesmo para arpejos e sucessões de acordes. Acentuações regulares em tempos irregulares (alternância de duínas e tercinas, quartinas e sextinas, etc.). Acentos irregulares e expressivos ao “hop”. Aplicação de todos esses exercícios a diferentes fórmulas rítmicas.

3º Memorização métrica.

O estudante toca escalas em sucessões de acordes que não são especificamente acentuados. Os “hops” do mestre provocam uma série de ataques de sons regular ou irregularmente metrificados e acentuados. O aluno recorda seu número e acentuação e os repete (sem “hop”).

4º Realização rápida da métrica pela visão e pelo ouvido.

O mestre toca lentamente, em um segundo piano, as escalas em diferentes métricas e ritmos. O estudante imita imediatamente (sua execução seguindo a do mestre como um contracanto¹⁸) os ritmos e as acentuações, relembra a repetição dos acentos e depois os reproduz de memória. O mesmo vale para sucessões de acordes. O estudante ritmiza e metrifica os acordes ou melodias conforme os ritmos escritos no quadro-negro.

¹⁸ *Syncope*, no original, no sentido da ação de sincopar como um desencontro, uma nota depois da outra, mas, para este significado, não caberia falar hoje em *tocar sincopado*, considerando a expansão da teoria musical atual como um capítulo à parte para a complexidade das diferentes síncopes, especialmente as de matriz afrodiáspórica nas músicas das Américas. (N. do T.)

5º Estudo de ritmos no espaço com a ajuda do sentido muscular.

O estudante, de olhos fechados, lança os braços nos diferentes pontos do espaço do teclado e mede a distância que separa esses pontos, de acordo com a maior ou menor amplitude dos movimentos e as naturezas diversas das sensações musculares que estes provocam. Durante a reprodução de uma escala, o “hop” do mestre causa um salto de oitava, duas oitavas ou simplesmente de uma terça ou uma quinta.

6º Aplicação à performance no piano dos exercícios de vontade espontânea e de inibição.

O “hop” do mestre provoca pausas e retomadas da execução, mudanças de ritmo, mudanças de tonalidades, ataques deste ou daquele acorde, transposições, variações de andamento, alternâncias de nuances, etc.

7º Exercícios de concentração. Audição interna.

Dada uma sucessão de acordes, deve-se parar para ouvir internamente o acorde que se vai tocar. Apenas três vozes de um coral a quatro vozes devem ser tocadas, seguindo internamente a melodia da quarta voz, etc.

8º Associações de movimentos das mãos e movimentos vocais.

O estudante canta uma melodia contínua, acompanhando-a com acordes ou escalas ou vice-versa.

9º Exercícios para a aquisição de maiores reflexos e para a sua combinação e alternância com gestos de vontade espontânea.

O estudante executa um ritmo *ostinato*, ocupando-se apenas de sua melodização e harmonização. Ao “hop”, ele deve inventar um ritmo em andamento diferente. Ou vice-versa. O “hop” aciona uma modulação ao mesmo tempo que uma mudança de ritmo ou uma mudança de ritmo em só uma mão, etc. A voz segue a melodia tocada pelo piano; ao “hop”, ela se opõe subitamente a outra melodia ou outro ritmo. O “hop” desenca-deia mudanças de métrica, supressões ou acréscimos de tempo ou fragmentos de ritmos, etc.

10º, 11º e 12º Aplicação de exercícios rítmicos às realizações pianísticas.
Estudo de nuances agógicas, *accelerando* e *ritardando* calculados; estudo da síncope por atraso e antecipação; estudo das subdivisões da duração, etc.

13º Exercícios de dissociação de movimentos.

Ritmos diferentes	nas duas mãos
Dinamismos diferentes	» » »
Métricas diferentes	» » »
Nuances	» » »
Fraseados diferentes	» » »
Toques	» » »

14º Estudo de silêncios e da frase.

Períodos e frases, diversos modos de silêncio, anacruses. Leis de contrastes e oposições.

15º Dobro e triplo da rapidez e lentidão de movimentos.

O estudante toca escalas ou sucessões de acordes e, ao “hop”, dobra e triplica a rapidez ou a lentidão. “Aumentação” e “diminuição” agógicas de ritmos dados. Combinações de dobro lento e dobro veloz, triplo lento e triplo veloz, etc.

16º e 17º Contraponto plástico e polirritmia.

A mão esquerda do aluno toca uma nota ou um acorde sobre a segunda metade do tempo de duração executado pela mão direita. E vice-versa. Em seguida, contraponto em duínas, tercinas, quartinas, etc. Ritmos diferentes para as duas mãos, durações opostas para as duas mãos, exercícios em cânone. Estudo das diversas espécies de contraponto; contraponto pianístico de temas vocais e vice-versa. Polidinâmica.

18º Acentuações expressivas. Nuances. Leis de expressão.

Estudo das relações entre harmonia e ritmo,¹⁹ entre acordes e acentuações, entre agógica, dinâmica, senso tático e senso auditivo. O papel da modulação no desenvolvimento de temas musicais e na manifestação de expressividades espontâneas.

19º e 20º Notação e improvisação de ritmos.

O estudante improvisa ao piano uma métrica e depois a nota do baixo cifrado. Improvisação ao piano de acompanhamentos rítmicos para

¹⁹ Ver a quinta parte do método: *L'improvisation et l'accompagnement au piano* (Jaques-Dalcroze, 1906b).

melodias cantadas. Invenção de melodias rítmicas em acompanhamentos harmônicos igualmente metrificados.

21º Direção dos ritmos.

O estudante improvisa livremente no piano, sob a direção do mestre, ou de outro aluno, marcando o tempo e indicando nuances dinâmicas e agógicas.

22º Improvisação com dois pianos (ou a quatro mãos).

Dois estudantes improvisam alternadamente períodos ou frases.

* * *

O estudo comparativo dos três modos de exercício acima propostos é suficiente para estabelecer a necessidade de um estudo consciente das relações elementares entre os três principais ramos da educação musical. É significativo que nenhum tratado de harmonia ou composição tenha até agora indicado a influência do ritmo e da dinâmica na melodia e na harmonia e vice-versa. Na realidade, a educação musical hoje não estabelece nenhuma correlação entre os vários elementos da música e lida com cada um deles de maneira isolada e especializada. E é na direção de sua harmonização geral que devem trabalhar os educadores musicais de amanhã.

VII

A rítmica e a composição musical (1915)¹

O ritmo da natureza. – Teoria do músico nato. – Experiências sobre o ritmo musical. –

Os contrastes do movimento e suas pausas, do som e do silêncio. – Novos modos de notação das durações. – As métricas assimétricas. – Decomposição dos elementos de um ritmo. – A atividade ritmada, suas dissociações e oposições. – Os períodos musicais e a arte do fraseado. – As leis e os efeitos emocionais do silêncio. – Nuances agógicas. – Dobro e triplo em rapidez ou lentidão dos movimentos.² – O estilo rubato. – O respeito pelo senso de duração. – Nova educação e novo estilo.

Você já chegou, nos belos dias de verão, a se deitar num gramado e visualizar acima de si as árvores trémulas de vida e, mais acima, as nuvens cruzando o azul, e a ouvir a brisa que agita as folhas e galhos e fazem ondular os trigos? Primeiro de tudo, é um grande movimento coletivo, uma vasta harmonia de sons e ritmos cuja orquestra é revelada a você... pouco a pouco, os olhos e os ouvidos distinguem os detalhes da sinfonia e descobrem, nesse conjunto harmonioso, toda uma polirritmia de incomparável riqueza. Cada grande ritmo se decompõe em numerosos grupos distintos de ritmos secundários, opondo-se ou se associando a outros

¹ Tradução de Rodrigo Batalha, com a colaboração de Rafael Caldas nos exemplos musicais.

² Vale aqui repetir que, como em nota no capítulo anterior, a partir da sugestão do prof. dr. Fabio Adour, embora Dalcroze não utilize o termo *transposição rítmica* (como hoje consagrado na literatura em teoria da música), instituições dalcrozianas diversas de língua inglesa fazem referência a esse termo nos exercícios de dobrar ou triplicar a rapidez ou lentidão de um tempo ou compasso. (N. do T.)

movimentos de natureza diferente e variando indefinidamente de aspecto segundo o impulso mais ou menos poderoso do vento que o faz nascer e comunica a ele sua vida múltipla, com infinitos contrastes de rapidez e lentidão, de impulso energético e de quietude. A natureza, eternamente em movimento, vibra tanto com quanto sem métrica. O grande ritmo universal é feito do encontro sincrônico de milhares de ritmos incrivelmente diversos, cada um possuindo sua própria vida. É impossível ver e ouvir essa polirritmia sem se perguntar com espanto como podem os ritmos diversos da natureza que tanto inspiram o pintor deixar o músico tão frequentemente insensível. A música é, portanto, feita ao mesmo tempo de ritmos e sonoridades. Como podem os nossos músicos, depois de Beethoven, procurar o progresso apenas nas harmonias e nos timbres e tratar os movimentos da sonoridade com menos maestria hoje que nos tempos dos grandes holandeses ou de Johann Sebastian Bach?³ O ouvido é, contudo, capaz de apreciar não somente a variedade de timbres e nuances de intensidades e de elevação de sons, mas também as nuances múltiplas da duração! Os povos tradicionais⁴ são, no domínio da polirritmia, extraordinariamente mais engenhosos e mais originais que nós, ocidentais. Não valeria a pena um músico dedicar tanto tempo ao estudo da agógica e da dinâmica quanto ao da melodia e da harmonia? E as experiências feitas por músicos especialmente cativados pela vida dos movimentos sonoros não são do tipo que desperta o interesse dos colegas?

Parece que não, pois tantos professores de música acham as tentativas de educação “pelo ritmo” inúteis ou exageradas. Valeria a pena conversar com eles para tentar convertê-los, mas a vida é curta, melhor agir e criar que matraquear e discutir. Posso entender que algumas personalidades não admitem na música a equivalência de ritmo e som, mas me parece mesmo assim que um músico que entra em uma sala de máquinas em pleno

³ Dalcroze utiliza o nome de Bach “afrancesado”, Jean Sébastien Bach, como, na mesma época, se usava fazer no Brasil, aportuguesando-se o nome do compositor para João Sebastião Bach. (N. do T.)

⁴ A expressão original, se traduzida literalmente, seria “povos primitivos”, designação dada a povos de outros continentes legitimada inclusive pela (pseudo)ciência europeia dos tempos de Dalcroze. (N. do T.)

funcionamento não é um músico de verdade se ele não se sente extasiado de admiração ao ouvir a fabulosa sinfonia criada pela magia de ritmos combinados e dissociados e se ele não começa imediatamente a trabalhar para buscar avidamente e surpreender os segredos da vida movimentada e vibrante que anima, ao mesmo tempo, a natureza, o homem e sua obra.

* * *

Existe uma teoria do músico nato segundo a qual os estudos musicais não poderiam ter nenhuma influência sobre o temperamento. E é por isso que, dizem alguns augúrios, os estudos da rítmica não saberiam prestar serviços diretos à arte musical, pois, por um lado, eles não são de utilidade alguma para o músico nato e, por outro, o músico a quem a natureza recusou o temperamento não poderá jamais adquirir um! Essa teoria, que é a de muitos músicos, não sustenta a discussão. A rítmica revela ao músico nato uma série de recursos de qualidade inconsciente que ele não saberia adquirir mesmo depois de muitos anos de dolorosas pesquisas e repetidas experiências pessoais. Por outro lado, entre todos os sistemas de educação musical, a rítmica está em plenas condições de ressuscitar os temperamentos adormecidos ou agonizantes, de provocar no organismo as lutas necessárias para o estabelecimento da ordem e do equilíbrio das resistências e gerar, a partir do inconsciente – graças à harmonização dos centros cerebrais e motores e graças à canalização das forças nervosas –, fontes inimagináveis de vitalidade criativa e artística.

É impossível para um músico especialista julgar a rítmica pelo *espetáculo* de uma demonstração pública. De fato, o trabalho íntimo de análise e técnica do ritmo só pode ser apreciado nas aulas e mesmo unicamente por alguém que o experimenta por si mesmo e entrega completamente a ele seu corpo e seu pensamento. A demonstração pública revela ao público os resultados obtidos, mas não as enormes dificuldades encontradas pelo corpo e pela mente para lutar contra as resistências nervosas e para executar calmamente e com concentração seu trabalho rítmico. Os movimentos realizados com facilidade dão sempre uma impressão de graciosidade; e é por isso que tantas pessoas não perspicazes confundem a rítmica com a dança.

Mas, além de sua ação geral sobre o organismo como um todo, a rítmica exerce ainda uma certa ação sobre a arte musical em si mesma, uma ação que, sem dúvida, só terá um escopo definido quando mentes criativas de todos os gêneros tiverem assimilado os princípios do sistema, continuado as experiências presentes e tentado outras novas. Quinze anos de pesquisa assídua têm, todavia, acumulado um número suficiente de provas da potência de criação artística – de um ponto de vista estritamente musical – que o método contém em sua gênese para que as principais dessas experiências possam ser publicadas. Seria preciso evidentemente um livro inteiro para expor com clareza os processos dessas experiências, o encadeamento e a associação dos raciocínios a que eles dão luz, e é de se recear que, sucintamente expostas, algumas de nossas afirmações não sejam apreciadas por muitos leitores como mais que meros paradoxos. Parece, contudo, impossível que algumas de nossas ideias não sejam, em sua essência, imediatamente compreendidas por algumas mentes mais especialmente treinadas, e é para elas que são dedicadas essas sugestões, cujo encadeamento lógico só o tempo pode revelar.

* * *

A rítmica não é um método tratado com a mesma preocupação pedagógica que os outros ramos do ensino musical. Berlioz,⁵ em um capítulo pouco conhecido, fica atônito por não existir nos conservatórios alguma classe especial de rítmica e indica as numerosas pesquisas que devem ser feitas e os estudos aprofundados aos quais deve se entregar o músico nesse domínio totalmente inexplorado de movimento e dinamismo musical. Ele esquece, no entanto, em sua interessante exposição, de situar o ritmo musical e de indicar nitidamente o papel que desempenha na obra musical. Ora, da mesma forma que só é possível julgar uma obra de arquitetura em relação ao espaço em que são erguidas as construções arquitetônicas,

⁵ Dalcroze não cita a referência, mas vemos em Rushton (1983) que Berlioz escreveu sobre a importância do ritmo na composição em um artigo de 1837 para o *Journal des Debats* (Berlioz, 1837). No livro de Rushton, há um capítulo sobre Berlioz e ritmo, “Concerning rhythm”, p. 127-143. (N. do T.)

também só é possível julgar os ritmos da música em relação à atmosfera em que se movem. *Ora, o ritmo musical só pode ser julgado em relação ao silêncio e à quietude.* Estudar as condições do silêncio produz espontaneamente a necessidade – de ordem estética e humana – de lhe dar um contrapeso natural, o da sonoridade que o rompe e faz apreciar o seu imenso valor restaurador e, por consequência, emocional. A rítmica musical é a arte de estabelecer o equilíbrio entre o movimento sonoro e o silêncio estático, de opor um ao outro, de preparar um pelo outro segundo as leis do contraste e contrapeso que geram e estabelecem o estilo, conforme as nuances de duração e dinamismo que constituem a individualidade e as nuances de timbre, intensidade e acuidade do som que criam, na arte musical, esse elemento superior de ordem mística e impessoal que conecta a natureza ao indivíduo. O silêncio musical é apenas uma simples interrupção da vida sonora, ou ainda a transposição para o domínio auditivo interno dos fenômenos da audição externa.⁶ Infelizmente, a ambição da maior parte da música de hoje é aniquilar o silêncio sob o som, e a regeneração da arte musical depende do papel superior que os homens de gênio de amanhã farão o silêncio desempenhar dentro da arquitetura de ritmos. Além disso, a arte de nuances da duração do tempo ainda é embrionária hoje, mas uma fonte inesgotável de emoções novas está pronta para surgir no dia em que a expressão das emoções humanas, com a ajuda da música, não se limitar ao uso de nuances harmônicas, contrapontísticas e orquestrais, mas se enriquecer por todos os recursos emocionais novos que trará a confluência de nuances das durações sonoras. Toda arte vive apenas de contrastes. Um *accelerando* e um *ritardando* só se tornam vividos se formarem um contraste perceptível com o andamento normal. As nuances do tempo têm uma influência irresistível e inevitável na melodia e na harmonia. A harmonia musical se enriquecerá em proporção direta da atenção que os músicos das próximas gerações dedicarão às variações agógicas e dinâmicas – e, de outra parte, às influências diretas das emoções humanas sobre a duração dos sons, dos tempos e compassos, sobre

⁶ O silêncio, privado de movimento, não é, contudo, privado de vida. Ver capítulo VI, p. 100.

suas relações recíprocas e seus contrastes com a serenidade implacável e superior do silêncio.

* * *

Nova notação para durações musicais

Antes de estabelecer as relações das durações do tempo, é conveniente fixar algumas formas externas⁷ de notação das durações musicais. As longas durações em compassos compostos sempre foram escritas, até o presente, usando a ligação de duas ou mais notas de duração simples (por exemplo, 9/8 ou 15/8). Assim que empregamos, em música de compassos de cinco, sete e oito tempos, tempos desiguais ou ritmos – nos quais as nuances agógicas de natureza sutil e fina são obtidas pela sucessão de durações diferentes e variadas –, sentimos a necessidade absoluta de aperfeiçoar nosso sistema de notação musical para recorrer a um só tipo de símbolo com vistas a notar todas as graduações da duração. Aqui está a notação proposta:

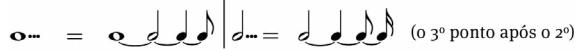
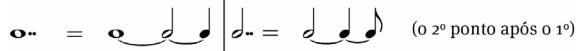
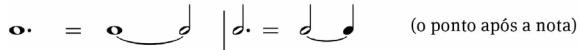
Se um ponto após uma nota a prolonga pela metade de sua duração, dois pontos um sobre o outro a prolongam em um quarto do seu valor e três pontos um sobre o outro, em um oitavo do seu valor.

*Veja o exemplo nº 1:*⁸

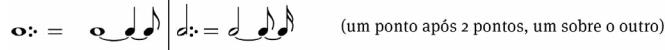
⁷ Compreendendo a dimensão representativa da notação, Dalcroze antecipa a representação em forma escrita (externa ao indivíduo) por aquela do corpo. (N. do T.)

⁸ No original, todos os exemplos musicais deste capítulo aparecem reunidos no apêndice final, pois não foi possível inseri-los no texto do capítulo “por razões técnicas”, segundo informa Dalcroze em nota de rodapé que consta no lugar desta no livro original. Já na edição comemorativa do centenário do autor (Jaques-Dalcroze, 1965), os exemplos não foram incluídos. Nesta edição, optamos por apresentar os exemplos de Dalcroze no próprio texto. (N. do T.)

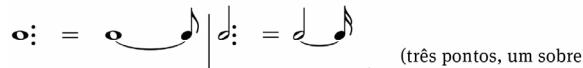
a) Prolongamento de uma nota na metade do seu valor:



b) Prolongamento de uma nota em um quarto de seu valor:



c) Prolongamento de uma nota em um oitavo de seu valor:



o outro), etc., etc.

d) Notação de $\frac{1}{4}$ da semibreve: d Notação de $\frac{1}{8}$ da semibreve: d

»	$\frac{2}{4}$	»	d	»	$\frac{2}{8}$	»	d
»	$\frac{3}{4}$	»	d.	»	$\frac{3}{8}$	»	d.
»	$\frac{4}{4}$	»	o	»	$\frac{4}{8}$	»	o
»	$\frac{5}{4}$	»	o:	»	$\frac{5}{8}$	»	o:
»	$\frac{6}{4}$	»	o.	»	$\frac{6}{8}$	»	o.
»	$\frac{7}{4}$	»	o..	»	$\frac{7}{8}$	»	o..
»	$\frac{8}{4}$	»	 :	»	$\frac{8}{8}$	»	o
»	$\frac{9}{4}$	»	 :	»	$\frac{9}{8}$	»	o:
»	$\frac{10}{4}$	»	 :	»	$\frac{10}{8}$	»	o:
»	$\frac{11}{4}$	»	 :	»	$\frac{11}{8}$	»	o..
»	$\frac{12}{4}$	»	 :	»	$\frac{12}{8}$	»	o.
»	$\frac{13}{4}$	»	 :	»	$\frac{13}{8}$	»	o:

* * *

As indicações de métrica

Preconizamos um novo modo de indicar a métrica no início da partitura da música ou em suas alterações durante o desenvolvimento. Na verdade, em muitos casos, as indicações atuais carecem de clareza e unidade. Quando escrevemos a indicação do compasso $3/4$, o algarismo 3 indica o *número* de tempos e o algarismo 4, a figura de duração de cada tempo. Mas se escrevermos $6/8$, o algarismo 6, em vez de indicar o número de tempos, indica sua subdivisão, etc. Seria preferível se servir do *primeiro* número para indicar constantemente a *quantidade* de tempos e designar sua *duração* pelo símbolo musical que o representa.

Veja o exemplo nº 2:

$$\frac{3}{4} = \frac{3}{\bullet} \quad | \quad \frac{6}{8} = \frac{2}{\bullet} \quad | \quad \frac{12}{8} = \frac{4}{\bullet} \quad | \quad \frac{9}{8} = \frac{3}{\bullet} \quad | \quad \frac{6}{4} = \frac{6}{\bullet}$$

ou $\frac{3}{\text{d}}$ ou $\frac{2}{\text{d.}}$ | C = $\frac{4}{\text{d.}}$ C (alla breve) = $\frac{2}{\text{d.}}$, etc., etc.

* * *

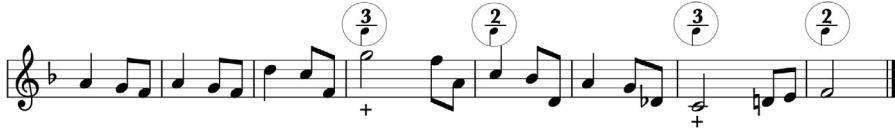
Os compassos alternados

Não há necessidade de insistir nos compassos regulares usados em todos os lugares e em todos os momentos. Vamos direto ao tema dos compassos alternados. Em grande parte das canções populares, a melodia é estruturada de forma desigual. Somente nas obras musicais estilizadas e do período clássico, de dois ou três séculos atrás, adotam-se métricas regulares. Não está em nosso pensamento procurar combater a regularidade clássica dos compassos, mas, como qualquer irregularidade em uma obra artística é resultado de uma emoção, parece que a alternância de compassos irregulares deve estar sujeita a análises especiais por parte de todo músico. Aqui são brevemente expostas as diversas causas de ordem emocional e sensível que podem legitimar o emprego excepcional de métricas irregulares, em música mais arquitetônica.

Veja o exemplo nº 3:

A musical score for 'Tema' in G major, 2/4 time. The score is written on two staves. The first staff begins with a quarter note followed by an eighth note, then a series of eighth notes. The second staff begins with a quarter note followed by an eighth note, then a series of eighth notes. The music continues with a mix of quarter and eighth notes, including some rests and a sharp sign on the second staff.

1) Prolongamento de um tempo (fermata estabelecida e escrita: acento agógico):



2) Adição de um silêncio (ritenuto, pausa, força agógica):



3) Repetição de um tempo ou de um elemento rítmico:



4) Adição de uma apogiatura. Extensão ou amplificação expressiva de um elemento melódico ou rítmico:



5) Adição ou prolongamento de uma anacruse ou de uma metacruse. Ampliação de uma linha melódica:



6) Extensão ou encurtamento de um elemento rítmico, dobrando a lentidão e a rapidez (acelerando, retardando):

a) dupla lentidão de um tempo:



b) dupla lentidão de um compasso:

c) dupla rapidez de um tempo:

d) dupla rapidez de um compasso:

7) Combinação dos diversos procedimentos anteriormente indicados:

A métrica e a harmonização

Qualquer mudança de compasso ou ritmo forçosamente traz modificações na harmonização. A métrica e a harmonia influenciam-se mutuamente, e uma sucessão de notas destacadas três a três demanda outra harmonização que não a imposta por uma articulação de quatro em quatro. Os mesmos sons às vezes desempenham o papel de notas integrantes da harmonia, às vezes o de notas ornamentais. E essas variações de harmonização, que são independentes da métrica, constituem para o estudante de harmonia um excelente exercício.

Veja o exemplo nº 4:

Tema:

a) em $\frac{3}{4}$

b) em $\frac{5}{4}$

c) em $\frac{4}{4}$ d) em $\frac{3}{4}$ 

e) Compassos alternados (dobro veloz ou lento do tempo).

Vite (Allegro)

f) Durações desiguais.

* * *

A anacruse e a frase

A unidade de uma frase musical depende não só da construção de sua melodia, mas também do uso estilizado de cada um dos elementos de seu ritmo. Se analisarmos de perto uma obra clássica, perceberemos que a impressão ordenada que ela passa provém do fato de que os elementos estranhos ao ritmo gerador, pensados a partir de uma emoção geral, nunca intervêm, exceto como contraste ao ritmo elementar que dá movimento ao tema inicial.

Mathis Lussy, que foi um dos primeiros a estabelecer as leis fundamentais da psicologia do ritmo, escreveu um livro⁹ definitivo sobre a anacruse, que todo músico deveria ler. Desnecessário insistir aqui no papel que a anacruse desempenha no fraseado musical. A análise seguinte dos elementos constituintes de um ritmo muito simples indica as *modificações* profundas que a anacruse traz ao aspecto plástico de um ritmo e à sua influência na sonoridade desse ritmo.

Veja o exemplo nº 5:

Análise e combinação de elementos constituintes de um ritmo:

Tema:  composto de 3 elementos:   

Combinações diferentes de seus elementos:



Com anacruses:



⁹ Lussy, 1903.

Os contrastes de ação e repouso

Agora que estão determinadas as relações e combinações dos diversos elementos de um ritmo, resta-nos mostrar como, pela repetição de um ritmo, com alternâncias de silêncios – contrastes de ação e repouso – e oposições de ritmos diversos, chegamos a construir logicamente as frases musicais.

Toda arte é baseada em contrastes, em oposições. A arte pictórica é feita de contrastes de sombra e luz, de oposições ou nuances de cores. A arte arquitetônica é feita de contrastes de linhas e materiais moldáveis. Na música, o simples desenvolvimento de elementos rítmicos primários produz a impressão de monotonia. Depois de toda atividade, nossa natureza humana precisa se recuperar, repousar ou mudar a natureza de seu movimento. Estudar a natureza dos contrastes, as nuances da atividade e suas oposições, as nuances de suas manifestações equilibradas, a harmonia das oposições das manifestações motoras do indivíduo, sob a influência de sentimentos e sensações, não é mais que se surpreender com os segredos da vida sensível e sentimental.

Os exemplos seguintes dão apenas uma ideia aproximada das inúmeras possibilidades de criar contrastes e oposições existentes na música. Ao leitor músico cabe encontrar, por si mesmo, exemplos novos a partir dessas indicações gerais.

Veja o exemplo nº 6:

Ação e repouso – contrastes e equilíbrio:

A) Ritmo finalizado se repetindo várias vezes, seguido por um silêncio completo de mesma duração:



O contraste é obtido por um silêncio mais curto (pausa de um tempo):



O contraste é obtido por um ritmo diferente, secundário (ponte, padrão que se conecta):

3) ||  ||

B) O ritmo não é finalizado, um compasso incompleto o segue:

4) ||  ||

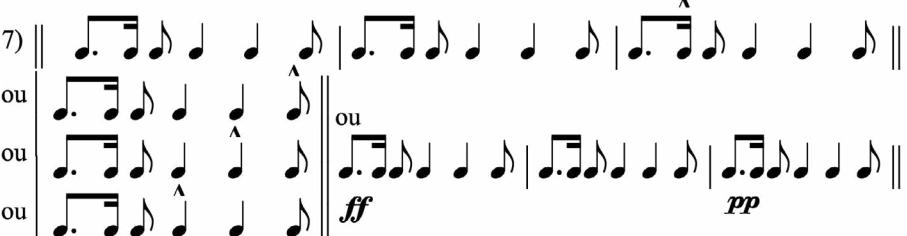
Contraste por repetição de um elemento do ritmo:

5) ||  ||

C) Ritmo com anacruse. Contraste pela supressão desta anacruse:

6) ||  ||

D) Contraste por uma nuance de dinâmica:

7) ||  ||
 ou  ||
 ou  ||
 ou  ||

E) Contraste criado por uma mudança de harmonia ou de melodia:

8)  etc.

F) Contraste criado por uma nuance agógica:

9) 

G) Contraste criado por uma nuance de articulação:

10) 

H) Contraste criado por uma mudança na duração do compasso:



11) 

I) Contraste criado:

a) por uma dupla rapidez do ritmo:

12) 

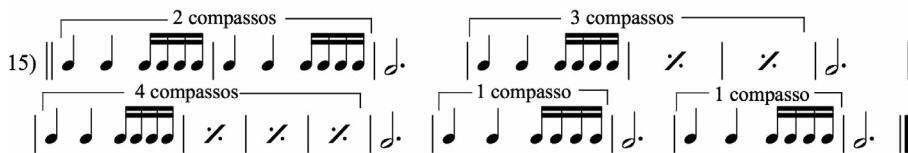
b) pela dupla lentidão de um elemento do ritmo:

13) 

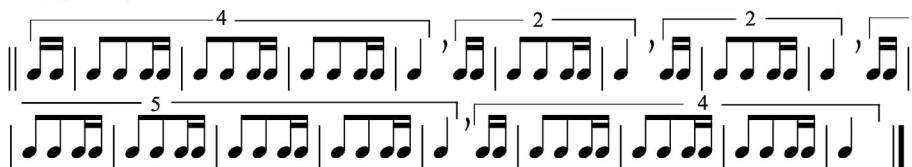
c) pela tripla rapidez do ritmo:

14) 

J) A construção clássica não é necessária para o equilíbrio dos períodos:

15) 

16) (Valsa)



K) Contraste criado pela alternância de um outro ritmo:



L) Dois ritmos alternados e seguidos de tempo de repouso:



Combinações:

- 1) A A B (repouso) B B A ___ A B A B ___ B B A B A ___
- 2) A B B ___ B A B A ___ A ___ B ___ B A A A B

* * *

Determinamos as regras fundamentais a partir das quais é possível estabelecer o equilíbrio entre os diversos elementos de um ritmo – entre um ritmo, suas repetições e os contrastes de silêncios ou contra-atividades. Resta-nos descrever as consequências de nosso sistema no que constitui a introdução à organização, estabelecida pela lógica, de elementos de ordem dinâmica e agógica diretamente produzidos pela emoção espontânea, criando a vida individual na ordem social e a diversidade na unidade.

Falaremos primeiramente sobre a irregularidade dos tempos e tentaremos demonstrar que, uma vez que aceitamos a alternância de métricas distintas – assim que tentamos combinar duas maneiras para formar o que é chamado de compassos compostos –, estamos vendo o nascimento de um novo meio de expressão, os tempos assimétricos.

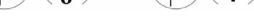
* * *

Os tempos assimétricos

Os compassos *compostos* regulares são produzidos pelo agrupamento de métricas regulares duplas ou triplas. Assim como se podem alternar métricas assimétricas, também se podem obter agrupamentos assimétricos de notas de duração curta. Eles produzirão, à sua primeira aparição, uma impressão de irregularidade. Mas a repetição requerida, persistente, de sua alternância vai conferir, novamente, regularidade e simetria, permitindo que não prejudiquem a unidade do estilo métrico. De resto, esses agrupamentos existem em princípio na alternância de acentuação das seis colcheias dos compassos 3/4 e 6/8.

Veja o exemplo nº 7:

Decomposição de longas durações em grupamentos irregulares:

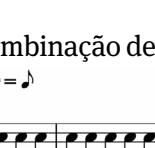
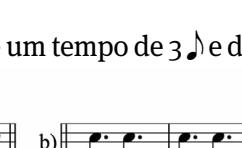
1)  e 

a)  b) 

Exemplos.

c)  d) 

2) Combinação de um tempo de $3\frac{1}{2}$ e de um tempo de $2\frac{1}{2}$ na métrica de $\frac{5}{8}$

a)  b)  c) 

Assim, podem-se formar tempos assimétricos em todos os outros modelos de métrica, de acordo com o mesmo princípio. Por exemplo:

3) O compasso em $\frac{8}{8}$

a) Divisões regulares:

Divisões irregulares: (tempos assimétricos)

b) em 4 tempos assimétricos

c) em 3 tempos assimétricos

d) em 2 tempos assimétricos:

f) Ritmos:

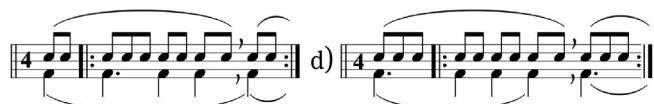
h) O mesmo ritmo em $\frac{4}{4}$:

i) O mesmo ritmo
em 3 tempos assimétricos:

4) O compasso em $\frac{9}{8}$:a) Divisão regular: $\frac{9}{8} (3)$

b) Divisão irregular
(tempos assimétricos):

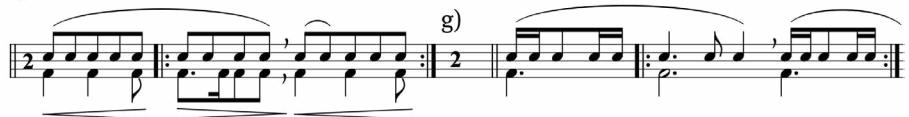
c) em 4 tempos assimétricos:



e) em 2 tempos assimétricos:



f) Ritmos:



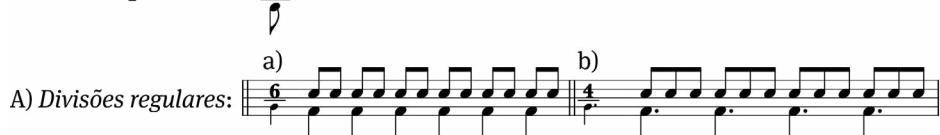
h) em 3 tempos assimétricos:



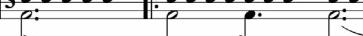
5) O compasso em 10:



6) O compasso em 12:



B) *Divisões irregulares (tempos assimétricos):*

e)  f) 

g)  h) 

Ritmos: i)  [j](k) 

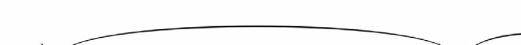
l) 

7) O compasso em 15:

a)

A) Divisões regulares: 

b)

B) Ritmos em tempos assimétricos: 

c)

d)

e)

8) Oposições de diferentes decomposições de longas durações na polifonia:

A) *Divisões regulares:*

a) $\frac{12}{8}$

b)

c) $\frac{15}{8}$

B) *Divisões irregulares:*

d) $\frac{9}{8}$

e)

f) $\frac{12}{8}$

ou

* * *

Muitos músicos temem que essas assimetrias e irregularidades possam prejudicar a unidade do estilo, produzindo ritmos e períodos picados e caóticos. Mas é absolutamente certo que qualquer série de tempos assimétricos *repetida em intervalos regulares* dá uma impressão de *regularidade*, e é assim que os versos alexandrinos, desde Victor Hugo, não têm seu ritmo de doze sílabas comprometido pelo fato de que essas doze sílabas, outrora divididas constantemente de seis a seis, atualmente são de quatro

em quatro (três vezes quatro), de três em três (quatro vezes três), de dois em dois (seis vezes dois), e mesmo compartilhadas em alternâncias regulares de quatro mais oito, três mais cinco mais quatro, etc. Longe de ser picado, o estilo adquire, ao contrário, mais flexibilidade. É exatamente o mesmo na música. É naturalmente difícil evocar com palavras o valor múltiplo desse novo meio de expressão e “nuance” musical, antecipado por alguns músicos como Ravel, Cyril Scott, Stravinsky, etc. Aquele que vive sem sentir a necessidade psicofisiológica dessas irregularidades sentimentais não terá jamais a tentação de usá-las ou – se tiver – não saberá usá-las de maneira natural. Mas a educação pode transformar todas as mentalidades se for iniciada em boa hora.

Veja o exemplo nº 8:

1) Melodia em $\frac{8}{8}$ com tempos assimétricos:

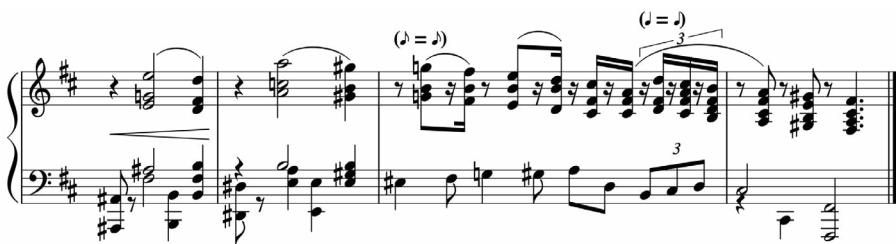
2) Melodia com tempos assimétricos:

A musical score for a melody with asymmetric rhythms. The score consists of ten staves of music, each with a treble clef and a key signature of three sharps (F major). The time signature varies throughout the piece. The melody features a mix of eighth and sixteenth-note patterns, with several measures containing both. The score is divided into sections: the first eight staves are labeled 'para Coda' (for the coda) with a small circle and a diagonal line symbol above the staff. The ninth staff is labeled 'Coda' with a similar symbol above it. The tenth staff concludes the piece. The music is set against a white background with black staff lines and note heads.

) Melodia com compassos assimétricos:



4) Síncopes de durações diferentes:



* * *

Mudanças no andamento

O andamento de um ritmo pode ser modificado para uma maior rapidez ou para uma maior lentidão, porque a subdivisão excepcional em três pequenas durações de um tempo isolado, em um compasso cujos tempos regulares são binários, *pode ser adotada nos compassos seguintes como subdivisão regular* e determinar assim um movimento mais rápido. E vice-versa. E essa é a explicação e a regulação das nuances agógicas que designamos graficamente sob a indicação muito aproximada de *un poco piu lento* ou *un poco piu animato* e é também isso que nos faz compreender o chamado *rubato* da música húngara, que não é propriamente um *rubato*, mas cujos efeitos de contrastes dos movimentos são produzidos pelo fato de a unidade de tempo não ser a semínima nem a colcheia, mas a *semitocheia*.

Veja o exemplo nº 9:

Mudanças de tempo graças à equivalência de durações curtas:

1)

$\text{J} = \text{J}$

$\text{J} = \text{J}$ da tercina precedente.

$\text{J} = \text{J}$

$\text{J} = \text{J}$

$\text{J} = \text{J}$

etc.

* * *

Os silêncios

Na música, o silêncio é o equivalente negativo da duração sonora que ele substitui e, reciprocamente, a sonoridade é o equivalente ativo do silêncio que ele substitui. A arte musical se beneficiaria enormemente de uma nova concepção de música que considerasse como contraparte o silêncio, mas sem preenchê-lo inteiramente, como faz hoje. Com efeito, a máxima duração do silêncio que se pode encontrar em uma sinfonia durante três quartos de hora é reduzida no máximo para dois ou três minutos. Rimos quando vemos o artista pintor carregar sua tela de preenchimentos, mas nem em sonho nos espantamos com a parte ínfima dada pelos compositores ao único elemento de contraste que pode enfatizar totalmente o movimento sonoro: o *silêncio*.

Um silêncio sempre esconde a preparação para a ação que se segue. A duração dessa preparação para o gesto futuro depende da causa da parada da ação.

A ação pode ser interrompida:

- por fadiga súbita;
- por fadiga progressiva.

A interrupção (ou seja, o silêncio) pode ser seguida:

- de uma retomada imediata de energia e atividade;
- de uma recuperação lenta de forças.

Em cada um desses casos, a preparação para o silêncio e a retomada do movimento são de natureza e de andamento diferentes.

Graças ao silêncio, a música adquire uma terceira dimensão, comprimento, largura, profundidade (o silêncio equivalente à duração atravessa, por assim dizer, o volume do ritmo).

Em todas as artes, o silêncio é respeitado, exceto na música, que se afirma no vigor de contínua expansão dos nervos, em uma verborragia incessante que apenas é pontuada com insuficientes respirações. Suponha que quatro pessoas falem simultaneamente com eloquência... bem, de acordo com o modo musical sinfônico clássico, haverá um silêncio quando uma delas, duas ou três estiverem em silêncio. Mas sempre há pelo menos alguém que continua a falar, com prolixidade e satisfação! E isso é uma concepção falsa, pois o silêncio completo é um dos mais naturais elementos de contraste.

Com efeito (repetimos), um silêncio é desprovido de movimento, mas não de vibração... E, durante a cessação completa dos sons, o ritmo externo se torna interno e continua a vibrar no organismo dos ouvintes. Um silêncio costuma dizer mais do que um discurso. O silêncio que sucede ao som continua na alma do público, da audiência, e produz o mesmo efeito que na conversa. Lembre-se deste lindo lema de Molière:¹⁰

Um suspiro, um olhar, um simples rubor,

Um silêncio é suficiente para explicar um coração.

Veja o exemplo nº 10:

Os silêncios (exemplos):

a) *Uma pausa em um tempo forte é mais forte que uma pausa em um tempo fraco:*

The image shows a musical score for 'The Star-Spangled Banner' with three staves. The first staff begins with a 4/4 time signature, a forte dynamic (F), and a treble clef. It consists of a series of eighth and sixteenth note patterns. The second staff begins with a 6/8 time signature, a dynamic of (2/4), and a treble clef. It also features eighth and sixteenth note patterns. The third staff begins with a 6/8 time signature, a dynamic of (3/4), and a treble clef. It follows a similar pattern of eighth and sixteenth notes. All three staves conclude with a final dynamic of mf and a final note of o. The score is set against a background of vertical bar lines and horizontal measures.

¹⁰ Trecho retirado da peça teatral *Dom Garcie de Navarre* (1661). (N. do T.)

b) *A importância de uma pausa corresponde à duração sonora que substitui a frase musical. Uma pausa que dura um compasso inteiro tem mais importância do que uma que dura um tempo:*

* (Repare a vida que preenche este último silêncio!)

c) *Durante os silêncios, os crescendi e diminuendi, os accelerandi e retardandi continuam:*

d) *Uma pausa substitui um ritmo esperado (efeito dramático):*

Agitato

e) *O tamanho do silêncio pode variar (ampliação ou encurtamento de períodos métricos):*

f) *Silêncios, substituindo pouco a pouco a anacruse de um ritmo:*

5

g) *A exaustão súbita:*

h) *A exaustão progressiva:*

i) *A repetição da ação:*

1)

2)

3)

j) A força pode persistir durante o silêncio:



k) A exaustão pode persistir depois do silêncio:



l) Gradual recuperação de força:



m) Relaxamento durante o silêncio:



Exemplo: Beethoven, *Sonata para piano, Opus 10, nº 3 – Rondó*

Allegro *Momentum interrompido.*

Ver também: Mozart,
Sonata para piano
em Dó menor, último
movimento (assai allegro).

* * *

Dobro e Triplo – rapidez e lentidão

Sob o impulso de sentimentos emotivos, os ritmos se tornam mais rápidos ou mais lentos. O estilo musical, regulado por sábias convenções, admite a possibilidade de dobrar (ou quadruplicar) a rapidez ou a lentidão de ritmos binários e de triplicar (ou sextuplicar) a rapidez de ritmos ternários. Por que não dobrar a lentidão dos ritmos ternários ou triplicar a rapidez dos ritmos binários, que nunca foram tentados? Por que não dobrar a lentidão dos ritmos quinários ou ter a rapidez quíntupla dos ritmos binários?

As obras musicais são escritas, segundo a expressão de Schumann, com o sangue do nosso coração. Por que regular de maneira tão pedante a circulação desse sangue, que depende de nosso sistema nervoso, de nosso estado emocional geral ou particular, de nosso temperamento, que modifica a cada dia em nós as circunstâncias da vida e a acuidade de nossos desejos, de nossos rancores, de nossas revoltas, de nossos apaziguamentos e de nossas submissões? A variedade não é a base da arte? A variedade não pode existir também na duração e em seus múltiplos graus quanto na harmonia e no timbre? Alguém me contestará dizendo que um poeta pode manter sua espontaneidade e submeter sua linguagem poética às exigências clássicas sem perder a aparência de sinceridade! Sim, sem dúvida, mas na poesia as palavras devem se juntar segundo um ritmo para que revelem um pensamento existente, enquanto na música é o próprio ritmo, criado pela emoção, que mais frequentemente faz nascer e florescer a ideia melódica.

É por isso que nada na educação musical deve se opor ao desenvolvimento e ao progresso da rítmica musical. Porque cada enriquecimento dela, graças a novos meios de expressão, contribui para o enriquecimento de toda a música.

Veja o exemplo nº 11:

A) Dobrando a rapidez das durações:

1) *Sem anacruse:* *Com anacruse:*

(Ritmo feminino) (Ritmo masculino)

2) *Sem anacruse:* *Com anacruse:*

3) *Sem anacruse:*

Com anacruse:

Encontramos naturalmente e amiúde exemplos disso nas obras clássicas e modernas, mas *não* com essas anacruses!

1) *Sem anacruse:* *Com anacruse:*

2) *Sem anacruse:* *Com anacruse:*

B) Dobrando a lentidão das durações:

1) *Sem anacruse:*



Com anacruse:

2) *Sem anacruse:*



Com anacruse:

C) Sucessões de dobro de rapidez e de lentidão:

(Circulação irregular de sangue!) A repetição idêntica de um ritmo em rapidez ou lentidão dobradas cria compassos assimétricos.



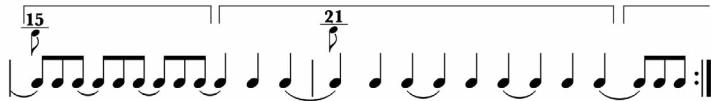
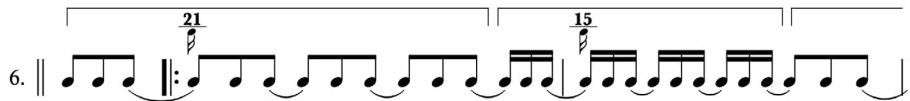
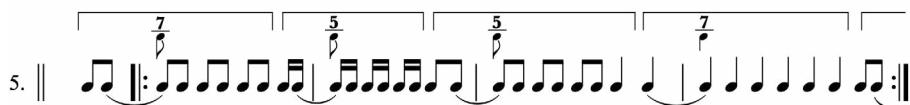
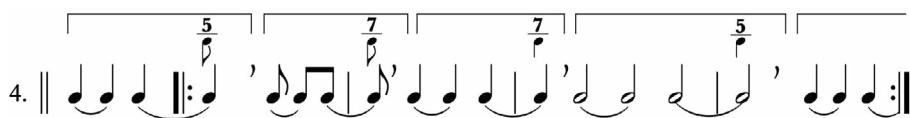
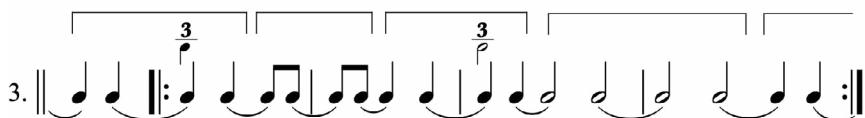
D) Sínopes no dobro da rapidez e da lentidão:

(A maior parte dos ritmos a seguir se encontra na música oriental.)

1) *Sem anacruse:*



2) *Com anacruse:*



E) Melodias com o dobro de lentidão e de rapidez:

1.

2.

F) Tripla rapidez e lentidão de ritmos ternários:

1. ||: . . . | . . . | . . . | o: | o: | o: :||

2. ||: . . . | . . . | . . . | o: | o: | o: | . . :||

3. ||: . . . | . . . | . . . | o: | o: | o: | . . . :||

(Para encontrar a tripla rapidez de uma duração, divida-a em três e depois retire $2/3$ de seu valor.)

G) Tripla rapidez e lentidão de ritmos quaternários (com unidade de compasso):

1) *Tripla rapidez:*

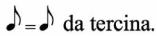
$\text{♪} = \text{♪ da tercina}$

$\text{♪} = \text{♪}$ $\text{♪} = \text{♪}$

Notação

matemática:

2) *Tripla lentidão*:

3) *Ritmos*:

da tercina.

ou:

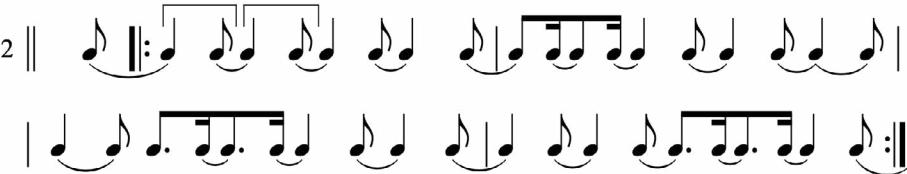
ou: *Notação matemática*:

etc.

H) Dobro ou triplo da rapidez (ou da lentidão) de um tempo isolado:

I) Dobro (ou triplo) da rapidez ou da lentidão de uma síncope isolada:

1 || 

2 || 

3 || 

4 || 

* * *

Para criar imagens mais novas, mais belas e mais completas, são necessários os meios adequados. Infelizmente muitas concepções e imaginações não se efetuam porque falta suporte de um organismo flexível e treinado para a ação. Um músico enraizado nas tradições clássicas de ritmo e de métrica só pode usar as novas aquisições da rítmica se consentir em assimilar os meios de realização para o estudo prático de qualquer que seja o sistema de ensino pelo ritmo e para o ritmo. A função desenvolve o órgão.¹¹

¹¹ Frase adaptada da terceira lei de Lamarck (1815-1822, p. 181): “O desenvolvimento dos órgãos e sua força de ação ocorrem constantemente em razão do emprego desses órgãos”. (N. do T.)

No dia em que se agruparem para uma íntima colaboração todos os músicos interessados em educação, a causa da rítmica será ganha. Em vinte anos, os novos procedimentos que sinalizamos se tornarão clássicos. No momento, não somente eles enfrentam a inércia de certos músicos, mas também sua resistência. Os “negativos” – aqueles que criticam ou negam as novidades sem as terem experimentado – estão muitas vezes ilusoriamente errados, tanto para si mesmos como para os do seu entorno. Outros criticam o novo pelo amor exclusivista ao velho. Estes são respeitáveis e mesmo úteis para a arte. Eles são, na estrada para o futuro, as placas sinalizadoras do passado – e lembram constantemente aos inovadores que sua obra só pode ser viável na condição de se constituir como uma continuidade lógica do progresso precedente. Devemos, precisamente, à rítmica a colaboração dedicada e completa de um grande pianista, de um grande cantor, de um grande harmonizador, de um grande maestro, de vários mestres instrumentistas – que consintam em submeter-se a um trabalho intenso. Porque não é suficiente para criar uma obra duradoura ter intuições; é absolutamente necessário dominar seu ofício e acumular experiências e mais experiências. Os artistas de hoje não têm, isso é certo, um senso de duração do tempo ou das nuances da duração. Eles se revoltam com razão contra as notas erradas, as harmonias erradas, mas jamais contra as falhas criadas por não se respeitar a duração dos sons. Alguém já ouviu um crítico protestando contra erros desse tipo? E, no entanto, para os músicos que estudaram a rítmica e que têm o sentimento da duração, os diversos períodos de tempo constituem uma série de nuances a serem tão estritamente observadas quanto as variações na sonoridade. Uma vez adquirido o sentimento de duração entre os organistas, veremos o nascimento de toda uma nova literatura musical para o órgão, pois esse instrumento é privado de todas as nuances de ordem tátil.

Evidentemente um novo estilo não pode ser improvisado de uma só vez! Todo estilo é o resultado das ideias e hábitos de uma época. Mas como nossas ideias atuais poderão, num futuro próximo, se concretizar em um estilo que lhes dê uma forma definitiva se os músicos de hoje não quiserem sair do passado, de tempos em tempos, para encarar os meios de alcançar o futuro e escrutinar o presente, tal como revelam personalidades conscientes de seu instinto para possibilidades de expressão ainda

não realizadas? A educação pelo e para o ritmo ordena e desenvolve ideias que estão no ar. Os tempos assimétricos, inconscientemente empregados por alguns indivíduos, são comuns para os músicos orientais. A expressão musical pode ser enriquecida com a contribuição de uma sensibilidade renovada pela aquisição do senso da duração em todos os seus graus e todas as suas nuances. E, se procurarmos apresentar aos compositores de amanhã a lógica das métricas assimétricas (tempos assimétricos, velocidade triplicada e outros procedimentos rítmicos), não será para incitar esses compositores a querer compor em um estilo novo, mas para assegurar uma liberdade maior de realização de seus impulsos sensíveis. Admitimos que os exemplos acima citados são, em grande parte, exemplos de irregularidade, mas, por um lado, a irregularidade – meio excepcional de expressão – só pode afirmar o estilo regular e, por outro, toda sucessão de irregularidades constitui um estilo regular novo. A alternância de estilos é um meio musical de expressão muito poderoso, pois na música, mais do que nas outras artes, os contrastes desempenham um papel ativo de ordenação.

* * *

Desnecessário dizer – temos de repetir – que o uso desses diversos e novos procedimentos rítmicos para a composição musical não será possível sem que os compositores os tenham assimilado por um estudo aprofundado. A iniciação nos processos harmônicos de um Debussy, um Schönberg ou um Stravinsky por músicos unicamente sensíveis aos fenômenos *externos* que eles provocam apenas leva a efeitos artificiais e desprovidos de qualquer sinceridade e, por consequência, de toda ação expressiva. Da mesma forma, a implementação de recursos múltiplos de modificação de ritmos graças à rapidez ou à lentidão dupla e tripla de tempos isolados, às dissociações ou agrupamentos desiguais de sons, etc., produzirá apenas efeitos ilusórios do virtuosismo se essa técnica nova não se tornar tão familiar ao compositor a ponto de que ele possa coloca-la inconscientemente a serviço de seu pensamento. É muito provável que ainda passe muita água debaixo da ponte antes que a educação rítmica que preconizamos tenha suficientemente modificado mentalidades

e impregnado os organismos, para que os efeitos que é suscetível de produzir possam ser empregados com facilidade e naturalidade. Será necessário acima de tudo – já dissemos! – que alguns músicos treinados segundo os métodos do passado tenham permitido empreender seriamente o estudo daqueles do futuro. É somente nesse momento distante que os mestres de piano compreenderão, enfim, que a educação pelo e para o ritmo tem como natureza exercer uma influência benéfica ao estudo da técnica instrumental e que os estudos de composição sentirão a necessidade de estabelecer relações mais próximas entre o som e o movimento, entre o ouvido, o sentimento e o temperamento.

VIII

A escola, a música e a alegria (1915)¹

A Albert Malche

O papel da escola na sociedade e na família. – O sistema nervoso e a sensibilidade. – O que é a música? – Alguns professores de música constatam sua inadequação e a necessidade de uma reforma. – Os currículos de ensino. – Essência da música. – O ritmo e a tonalidade. – As experiências rítmicas pessoais e o desenvolvimento cerebral. – O que devemos ensinar nas aulas de música na escola primária? – O ouvido e o temperamento. – A alegria de nos conhecermos. – A alegria e a força de vontade. – A alegria e o espírito social. – Os bons hábitos. – Escola, arte e festas.

A escola prepara para a vida em sociedade, o que significa que as crianças, após deixarem a escola, não devem estar preparadas somente para cumprir as diversas obrigações sociais, mas devem, em sua vida prática, saber usar a sua vontade, cada uma de acordo com suas particularidades individuais e sem invadir os direitos alheios. Na escola, a educação da inteligência, do corpo, da vontade e da sensibilidade da criança deve ocorrer simultaneamente, sem que um desses quatro fatores indispensáveis seja negligenciado em favor de um outro. Aonde chegaríamos, de fato, se nos ocupássemos exclusivamente de desenvolver a flexibilidade corporal sem cultivar a inteligência? Para que serve a inteligência sem a vontade? E mesmo a inteligência e a vontade unidas nada podem se não são, por assim dizer, regularizadas, moderadas e harmonizadas pela sensação.

¹ Tradução de Gilka Martins de Castro Campos.

Ora, parece-me precisamente que, em nossas escolas, negligenciamos a educação da sensibilidade. Isso é extremamente lamentável, já que essa lacuna tem consequências infelizes para o desenvolvimento da personalidade. Não é estranho que, em nossa época de neurastenia, deixemos de orientar os desejos ilimitados provenientes de sensações desajustadas? Que, por outro lado, em países novos, onde toda a força de vontade é empregada sem que se preocupe com os meios utilizados, tendo em vista o sucesso econômico, não se esteja tentando desenvolver a sensibilidade desde a mais tenra infância? E que, nos países onde as tradições estabelecidas há muito tempo bloquearam o desenvolvimento da personalidade, não se procuram mais os meios de renovar os temperamentos? Poderíamos, no entanto, formar novas gerações cujo espírito seria mais flexível, a vontade mais firme, a inteligência menos seca e menos exclusiva, os instintos mais refinados, a vida mais rica, a compreensão do que é belo mais completa e mais profunda.

Talvez um simples músico profissional deva temer abordar um assunto de tão grande importância. Aos olhos de muitos educadores, a música é de fato uma área secundária, que deve ocupar nos currículos escolares o último dos últimos lugares e ser um ramo que, envergonhados, mal toleramos? Pobre música! E, no entanto, as maiores mentes dos tempos antigos e novos lhe conferiram, na educação, uma importância excepcional. Desaprovaríamos um músico por invadir o domínio da pedagogia geral e invocar apenas a autoridade de Platão e da maioria dos sábios da Grécia. E ele poderia se referir a Montaigne, Helvétius, Locke, Leibnitz, Rousseau, Goethe e Schiller afirmando que, em toda pedagogia sólida, ou seja, toda pedagogia que se baseia na ação estreita e recíproca do corpo na mente e da mente no corpo, da sensação no pensamento e vice-versa, um lugar de destaque deve ser dado à música e às artes que dela dependem.

Se em nossas escolas consagramos à música apenas uma ou duas horas por semana, a verdadeira causa é que a palavra “música” assumiu em nossos currículos um significado totalmente novo: quer dizer estudo mecânico, com a finalidade de produzir, ou melhor, reproduzir os sons; estudo que se baseia exclusivamente na imitação e cujo objetivo final é rechear, moldar as memórias infantis de um certo número de canções sentimentais, de uma arte muito convencional. E certamente essa é uma

concepção de música bem diferente daquela feita pelos grandes homens citados anteriormente. Para eles, a música era uma espécie de mediadora [conciliadora] entre a inspiração e a métrica,² a arte de se expressar em um ritmo pessoal.

Longe de nós o pensamento de atacar alguém. Não gostaríamos, ao expressar livremente nossas convicções, de ofender um grande número de educadores que divulgam nossas ideias alhures. Eles acreditam, sem dúvida, como nós, que a ausência da força dos professores é a causa de, em nossos currículos escolares, a música ser colocada em último plano. Para nossa grande alegria, podemos nos convencer de que muitos membros do corpo de professores reconhecem a insuficiência de sua educação musical e declararam que lhes é impossível prover um bom ensino musical sem ter feito, eles mesmos, estudos especiais. Sem dúvida, atualmente, em quase todos os lugares, desejamos fortemente reformar o ensino musical. Todavia, ainda reina uma grande confusão quanto aos meios adequados para levar a cabo essa reforma, porque estamos procurando apenas modificações pedagógicas exteriores. Senão, de que forma explicaríamos que, apesar da opinião de todos os músicos sobre esse assunto, na maior parte de nossas escolas não ensinamos música, mas apenas fingimos? O apelo das pessoas competentes não é ouvido, e, quando levantamos essa importante questão, é o diletantismo mais raso que preside a discussão e que tem, infelizmente, muitas vezes a última palavra.

Eu prevejo a objeção: o lugar dado à música em nossos currículos de ensino é bastante acanhado para que possamos acompanhar as ideias dos especialistas, mesmo que seus desejos pareçam de utilidade pública. Mas não podemos absolutamente nos colocar nesse ponto de vista. É pegar ou largar. Se sua filha – supondo que você tenha uma – viesse lhe dizer que a altura dos saltos de suas botas – prescrita pela moda – a impede de caminhar convenientemente, você lhe responderia: “Então remova essa dificuldade ou se conforme em mancar de maneira ridícula!”.

E se tentarmos limitar o tempo do ensino musical, durante toda a duração dos estudos, a uma hora por semana, responderemos a isso: “Elimine

² No original, *measure*, aqui traduzido como “métrica”. (N. da T.)

por completo a música do seu currículo!”. É necessário tempo para tudo, para a música e para outras disciplinas. Se você considera a música tão secundária assim, não faça de jeito nenhum. Mas se você a considera importante e os currículos forem um obstáculo, derrube-os.

Acima de tudo, é preciso compreender a utilidade do ensino da música e concordar com o que se entende por “música”. Não existem dois tipos de música, uma para os adultos, os salões e as salas de concerto, outra para as crianças e as escolas. Existe apenas uma música, e seu estudo não é tão difícil quanto as autoridades escolares parecem querer afirmar em suas assembleias.

No dia em que, na sociedade, tal como ela deve ser, cada um tiver o dever de comunicar seus conhecimentos e sua arte às pessoas à sua volta; no dia em que cada músico verdadeiro, cada compositor, cada artista dedicar uma hora diária ao ensino musical popular, nesse dia a questão será definitivamente resolvida. Ainda não chegamos lá, infelizmente. Mas já podemos pedir a todos que têm a tarefa de ensinar música às crianças que não a considerem como um passatempo, mas uma arte, que a coloquem em um lugar elevado, que a tornem amada e saibam o lugar que pertence à arte em uma sociedade bem organizada, na qual ela imprime, em todas as manifestações naturais da beleza, esse caráter especial que denominamos estilo.

Enquanto o homem sofrer da falta de ordem e de organização, não poderá se preocupar com a beleza. Mas a partir do momento em que não for mais assim, ele se tornará discípulo da arte, a educação pode levá-lo tão distante quanto suas habilidades inatas permitirem.

A educação não tem como tarefa formar indivíduos isolados. Seu objetivo é mais distante, muito além do presente: é o desenvolvimento progressivo do povo, o aperfeiçoamento da maneira de pensar e de julgar. Não basta curar a doença da ignorância aumentando o próprio conhecimento. Trata-se de tomar medidas profiláticas para o futuro. A educação deve influenciar as disposições da geração atual e melhorá-las de forma que ela possa transmitir às gerações futuras instintos sociais mais poderosos e necessidades mais intensas da verdade.

Limitar a educação musical ao ensino de alguns cantos patrióticos é querer dar à criança “a ideia do oceano mostrando-lhe a gota d’água

que ficou no fundo de um copo”. Uma melodia nada mais é do que um sentimento expresso em uma linguagem especial, a música. Parece-nos de fato ridículo forçar as crianças a aprenderem de cor frases de uma língua que elas não conhecem. Bem, esse absurdo se renova todos os dias em nossas escolas, na educação musical. Não negaremos que exageramos, que em nossas escolas não aprendemos apenas hinos patrióticos, que também ensinamos as crianças a solfejar!¹³ Admitamos que em algumas escolas as crianças realmente aprendam a ler música; resta saber como elas chegaram lá! Aqui não é o resultado, mas o método que importa. Mesmo que não tenhamos o menor senso de tonalidade, podemos aprender a ler música, mediante algumas disposições matemáticas e musculares. Mas, antes de tudo, se deve estabelecer – e nós o afirmamos expressamente – que a essência da música se encontra – fora do ritmo – na tonalidade. Esta é como a coluna vertebral da harmonia. Se uma melodia, desprovida de qualquer métrica e qualquer ritmo, ainda pode expressar algum sentimento, isso se deve às nuances, aos contrastes de tonalidades diferentes, às modulações. Um método que finge ensinar a ler música sem se basear no estudo das tonalidades, isto é, dos intervalos, das relações existentes entre tons e semitons, deve ser considerado insuficiente. Ele pode levar, talvez, a resultados imediatos, mas jamais contribuirá para o desenvolvimento de um povo ou o progresso musical da humanidade. Entretanto, como educadores, é justamente a elevação, a perfeição da forma que procuramos alcançar. É isso que justifica em primeiro lugar a obrigação que impomos às crianças de irem à escola. Na família, elas estão sujeitas à influência das tradições; é a escola que lhes abre horizontes mais amplos. Lá elas aprendem que o homem não deve apenas trabalhar para o momento presente, mas que seu dever moral é preparar o futuro no presente.

Sobretudo, o que é importante no estudo da música é deixar que os alunos sejam influenciados por ela, despertar neles o desejo e o amor pela arte; para isso é necessário iniciá-los, passando do geral para o particular, nos dois principais elementos da música: o ritmo e a tonalidade.

¹³ No original, *à déchiffrer la musique*, aqui traduzido como “solfejar”. (N. da T.)

O ritmo é a base de todas as manifestações da vida, da ciência, da arte. O ritmo é ao mesmo tempo a ordem, a métrica do movimento e a maneira pessoal de realizar esse movimento. O estudo do ritmo deve nos ensinar a nos conduzirmos, em todas as manifestações da vida, de uma maneira individual, isto é, a manifestar nossos sentimentos conforme o ritmo natural que nos é próprio e que, por sua vez, depende de nossa constituição, da circulação do nosso sangue, do nosso sistema nervoso.

Em nossa educação escolar, não há dúvida quanto ao ritmo. Tentamos inculcar nos alunos as noções de métrica, mas as crianças deixam a escola sem saber o que é o ritmo. Que o ritmo tem sua fonte no próprio corpo, certamente ninguém mais duvida, e é surpreendente que as pessoas mais dotadas do ponto de vista rítmico entre os povos artísticos, os gregos, marcassem o ritmo dos versos com os pés e que tenham dado às unidades rítmicas desses versos precisamente o nome de *pé*, que passou para diversas línguas. Entretanto, não entoamos mais os versos por meio de movimentos corporais, e o ritmo se tornou algo puramente intelectual. É por isso que as crianças têm tanta dificuldade em aprender a sentir os ritmos musicais quando os leem. E nós voltamos à necessidade, sobre a qual devemos insistir no projeto, de tratar separadamente na escola esses dois elementos igualmente importantes da arte musical: o movimento e a tonalidade. Ao ensiná-los simultaneamente, nós ultrapassamos a capacidade de compreensão da criança e podemos comprometer o resultado do estudo. Ela não deve começar o estudo e a análise das tonalidades até que pratique os movimentos rítmicos. A imagem dessas experiências rítmicas corporais, gravada e incessantemente renovada no cérebro, desperta e desenvolve o senso rítmico; da mesma forma, mais tarde, a imagem das experiências acústicas do ouvido, igualmente gravadas e sempre renovadas no cérebro, despertará e desenvolverá o senso de tonalidade. Nisso deveria consistir todo o ensino musical na escola.

Permitam-nos fazer algumas simples perguntas. Veremos, após as respostas, se o atual estado das coisas deve ser mantido ou se realmente se deve reformar o ensino musical.

1º Você concorda que a criança deve conhecer o significado de uma palavra antes de aprender a ler ou a escrevê-la?

Certamente você responderá que sim.

2º Você acredita que uma criança tentará escapar de uma sensação desagradável qualquer, por exemplo, ficar longe do fogo, se não conhecer essa sensação por experiência?

Resposta: não.

3º Você acredita que uma ostra fortemente incrustada em uma rocha entenderia o prazer de uma lebre ao lhe contar de sua alegria em correr pelos prados e bosques?

Resposta: não.

4º Você acredita que um míope poderia seguir a olho nu o voo de um avião cruzando a fronteira?

Resposta: não.

5º Você concorda que com um bom ouvido se pode entender melhor a música do que com um ouvido ruim?

Resposta: sim.

6º Você concorda que as aptidões, mesmo as medíocres, podem ser melhoradas?

Resposta: sim.

A unanimidade das respostas dadas por pessoas inteligentes às questões propostas acima nos autoriza a declarar que o currículo de nosso ensino musical escolar deve ser completamente reformado. É necessário, antes de tudo, fazer exercícios de audição musical com as crianças, porque, por mais surpreendente que possa parecer, não o fazemos nem em casa nem em outro lugar. Mais uma vez nos desculpamos com nossos colegas que, em suas aulas, fazem exercícios de audição. Sabemos que muitos dentre eles compartilham nosso ponto de vista e somos extremamente felizes com isso. Mas estamos falando agora do nosso currículo escolar, de acordo com o qual ensinamos nas aulas de música: a ouvir o que não se comprehende; a ler o que não se conhece; e a anotar o que não se aprendeu nem se sentiu.

Você responderá que, em cada classe, há alunos que ouvem e comprehendem muito bem. Admitimos que sim; mas, se esses alunos ouvem bem, não é porque recebem essa educação, é apesar do ensino em uso no país.

De maneira alguma consideramos que alguém que leia muito bem seja extremamente talentoso. Pode-se saber ler muito bem sem ser bom

musicista e pode ser que se leia muito mal mesmo sendo extraordinariamente dotado para a música.

O essencial é que tenhamos o ouvido afinado, que compreendamos as nuances infinitamente numerosas da altura e do dinamismo dos sons, os desenvolvimentos e oposições do ritmo e os contrastes da tonalidade.⁴ O essencial é que a educação musical desperte no aluno a audição interior, isto é, a capacidade de ouvir a música em sua memória tão distintamente quanto durante a execução. Um método musical deve, antes de tudo, levar ao despertar dessa audição interior. E cremos que deve também conduzir ao desenvolvimento da personalidade, ao aperfeiçoamento do mecanismo do pensamento e da sensibilidade; em suma, facilitar as relações entre a experiência e a memória, entre a experiência e a imaginação, entre o que se tornou automático e o que é consciente, entre o que é consciente e o que é comandado pelo temperamento e pela fantasia.

A educação da sensibilidade e do temperamento deve preceder à do ouvido, pois o ritmo (produto do equilíbrio de forças nervosas ativas) é um elemento primordial da música, como de qualquer outra arte, e em geral de toda manifestação de vida. E mesmo que não seja possível desenvolver as faculdades auditivas a ponto de se permitir chamar a criança de musicista, no sentido usual do termo, essa educação lhe permitirá tomar posse de sua personalidade. Educada sobre o maravilhoso mecanismo desse corpo admiravelmente construído, que Deus nos deu não para que o desprezemos, e sim para que o preparamos para abrigar dignamente nossa alma, certa de ser capaz de executar facilmente todos os movimentos sugeridos por outros ou por sua própria vontade, sem esforço, sem preocupação, a criança sente desenvolver-se a vontade de usar as forças abundantes que estão em seu poder. Sua imaginação se desenvolve da mesma forma, porque seu espírito, livre de toda restrição, de toda ansiedade nervosa, pode, então, se entregar à sua fantasia.

⁴ Ver capítulo V, p. 84.

A função desenvolve o órgão, a consciência das funções orgânicas desenvolve a do pensamento.⁵ E o fato de a criança se sentir livre de todo desconforto físico e de toda ocupação cerebral de ordem inferior e também o fato de que seus professores lhe permitem unir seus movimentos individuais aos de toda uma classe, de “mergulhar” suas forças em um poder coletivo, fazem com que ela conceba uma alegria profunda, de natureza superior, que é um novo fator de progresso moral, um novo instigador da vontade.

Essa alegria é de natureza superior porque não se fundamenta na constatação de fatos exteriores sob circunstâncias especiais. O que a diferencia do prazer é que ela se torna um estado permanente de ser; não depende nem do clima nem dos eventos que ocorrem; ela é parte integrante do nosso organismo. Ela não é, sem dúvida, sempre acompanhada de gargalhadas, como o bom humor. Ela pode muito bem não se revelar fora do nosso ser. Ela floresce nas regiões escondidas do nosso “eu”, no jardim misterioso da alma em que estremecem todas as energias laboriosas daquilo que somos, todas aquelas que sabemos não desperdiçar e que aplicamos para orientar e canalizar sem prejuízo de sua força expansiva. A alegria nasce na criança assim que suas faculdades se libertam de um jugo qualquer, desde que ela toma consciência da ação exercida sobre elas por sua vontade, desde que percebe a direção que essa vontade lhe dá. O estado de alegria é produzido por um sentimento de emancipação e responsabilidade, pela visão clara do que é produtivo em nós, pelo equilíbrio de nossas forças naturais, pelo ritmo harmonioso de nossas vontades e de nosso potencial.⁶ Dependendo de nossas faculdades criativas inatas ou adquiridas, essa alegria se torna cada vez maior à medida que aumenta nosso poder de ação e que nossa vontade nos liberta dos entraves com que a natureza nos sobrecarregou desde nosso nascimento. O dom de conhecer a si mesmo, concedido à criança por uma educação que deseja cultivar, sem exceção, tudo o que está vivo em seu espírito e

⁵ Frase adaptada da terceira lei de Lamarck (1815-1822, p. 181): “O desenvolvimento dos órgãos e sua força de ação ocorrem constantemente em razão do emprego desses órgãos”. (N. da T.)

⁶ “A alegria é a força da alma”... “A alegria ilumina o pensamento”... Ver Bois, 1910.

seu corpo, lhe dá um sentimento de liberdade e de libertação. Se ela se conhece como é, é porque essa educação terá construído caminhos rápidos de comunicação, não somente entre sua imaginação e seus atos realizadores, entre suas percepções e seus sentimentos, mas também entre os diferentes gêneros de impulsos que a atacam, de sentimentos que a penetram. Como não se alegrar quando alguém adquiriu o poder de associar rapidamente suas ideias, de analisar mais rapidamente e de maneira mais perceptiva os motivos de suas ações futuras e de ver com mais facilidade se as ações presentes são de natureza a assegurar o futuro? "A alegria" – disse Bergson – "é um calor e uma luz".⁷ Em alguns raros indivíduos, essa luz brilha desde o nascimento. Em muitas crianças não é assim, e cabe aos educadores, graças a esforços perseverantes, criar nas pequenas almas sem luz a centelha de alegria que primeiro brilha timidamente e frequentemente é interrompida, depois finalmente acende e mantém uma fonte de luz cada vez maior e, dia a dia, mais quente, mais luminosa e mais benéfica. Essa luz ilumina daqui em diante não apenas o hoje, mas também o amanhã. Ela mostra à humanidade, ao mesmo tempo, o caminho que percorre e o objetivo para o qual se dirige. Não é de fora que a recebemos e a sentimos chegar; não, ela vem de nós mesmos e projeta para fora de nós nossas melhores forças. Ela não pode permanecer em nós. Irresistivelmente ela irradia e se espalha naqueles que nos rodeiam, naqueles que estão intimamente ligados à nossa vida, depois naqueles que nos parecem mais indiferentes. Como possuir essa radiação sem desejar compartilhá-la com os outros? Como ser tão egoísta para manter apenas para si mesmo o que flui com tanto ímpeto, tanta impetuosidade magnífica, fora das fontes do nosso ser? Quanto mais alegria nós temos, mais sentimos necessidade de distribuí-la aos que não a têm. E, então, como o soldado de Maratona – que, possuidor das boas novas, arremessa seu coração, pulando de alegria, em direção a seus irmãos, corre sem poupar suas forças, acaba desfalecendo no momento de lhes revelar a vitória, mas expira na alegria de ter cumprido sua missão –, assim também empregaremos nossa força de ação não apenas para

⁷ Bergson, 1889. (N. da T.)

desfrutar de nossas faculdades recuperadas pelo trabalho e da alegria que ela semeou em nós, mas ainda para projetar liberalmente essa alegria sobre a humanidade.

E como essa alegria nasce, desenvolve-se, torna-se permanente? Eu já o disse, graças ao nosso desejo realizado de usar conscientemente tudo o que é utilizável em nós, de conquistar por um trabalho ininterrupto novos hábitos que, por sua vez, criam em nós impressões subconscientes tão fortes que acabam transbordando, saindo de dentro de nós. Toda a nossa vida depende de nossos hábitos, todos os nossos infortúnios provêm daqueles que são ruins, todas as nossas alegrias, daqueles que são bons. O simples fato de melhorar, graças a um esforço da vontade, uma série de atos mesmo sem importância é suficiente para nos dar confiança em nós mesmos, necessária para a realização de trabalhos de regeneração de maior alcance. Quem pode fazer menos pode fazer mais. A partir do momento em que a criança pisa firmemente no caminho do progresso, ela tem maiores chances de andar reto por mais tempo e de ir mais longe sem desperdiçar suas forças. Na verdade, o difícil não é poder o que podemos, é querer o que podemos. Para atingir a meta, não importa o tempo que a caminhada durará, o essencial é que se comece e que se saiba aonde se quer chegar. Ora, são os bons hábitos que mantêm o equilíbrio de nossa marcha adiante. À medida que os usamos, nossas forças crescem. A alegria nasce no mesmo dia em que constatamos um progresso em nós. Daí em diante, ela cresce sem cessar, renova-se e nos torna capazes dos atos mais elevados e inesperados. Na verdade, uma vez misturada às nossas forças inconscientes, ela é forçada a criar raízes vigorosas, de onde, pela lei da vida, fatalmente germinarão os botões, as flores e os frutos.

É impossível que a posse de um permanente estado de alegria, ao mesmo tempo sensorial, emocional e intelectual, não facilite na criança as disposições imaginativas e artísticas. Pois a emoção estética é um produto da delicadeza dos sentidos, da sensibilidade do sistema nervoso e da flexibilidade da mente. Quaisquer que sejam as disposições artísticas naturais de uma criança, não há dúvida de que um estudo de tudo o que é movimento nela e na natureza a levará a uma compreensão mais viva da arte. A arte é feita ao mesmo tempo de fantasia, reflexão e emoção. A reflexão tempera e estiliza a fantasia; a fantasia anima e vivifica

o estilo; e a emoção enobrece e sensibiliza os produtos da sensação, da reflexão e da imaginação.

Alguns podem se perguntar se realmente vale a pena mobilizar centenas de jovens para familiarizá-los com a estrutura interna da arte, visando a espetáculos populares. É certo que em nossa época conturbada dificilmente pensamos em arte ou em espetáculos. Mas, antes de tudo, tempos difíceis sempre foram fechados à arte, que constitui um estado anormal da cultura. Além disso, os estudos artísticos não têm como único objetivo educar artistas capazes de comunicar ao público impressões estéticas. Eles também têm por finalidade formar um público capaz de apreciar as representações artísticas que lhe são oferecidas, comunicar-se com elas, sentir profundamente as emoções que algumas se encarregam de exteriorizar para ele.

A instrução escolar não é suficiente. A educação dos sentidos e da mente tem por missão elevar o público a tal nível que, de acordo com o ideal de Adolphe Appia, um dos artistas mais puros de nosso tempo, esse público possa se tornar um verdadeiro colaborador de espetáculos simbólicos e poéticos que os melhores e mais capacitados homens são capazes de lhe apresentar. Minha convicção é de que a educação por e para o ritmo é capaz de despertar o sentido artístico de todos que a ela se submetam. E é por isso que lutarei até o fim para que seja introduzida nas escolas e para que possamos fazer com que os educadores entendam o papel importante e decisivo que a arte deve desempenhar na educação do povo.

Não é suficiente, no que diz respeito à arte pictural, arquitetural e escultural, que haja escolas onde se ensine a representação das linhas, cores, luz e sombra, relevos e agrupamentos; é necessário ainda que os alunos dessas escolas aprendam a sentir, em todo o seu ser, o movimento rítmico que eleva, assenta, equilibra, harmoniza e anima os monumentos e as obras da estatuária, da arquitetura e da pintura. Também não basta que ensinemos os alunos nos conservatórios a interpretar com seus dedos as obras-primas da música; devemos iniciá-los acima de tudo nas sensações que, nesses autores, geraram essas músicas, no movimento que tornou suas emoções eternamente vivas, no ritmo que as ordenou e estilizou. Uma fuga de Bach é letra morta para aqueles que não sentem nela os

conflitos de antagonismos distintos que criam os contrastes nem o acordo de sinergias que desperta os sentidos de apaziguamento e harmonia.

Um verdadeiro pedagogo deve ser ao mesmo tempo psicólogo, fisiologista e artista. Um cidadão completo deve ser, ao sair da escola, capaz não apenas de viver normalmente, mas também de sentir a vida com emoção. Deve ser capaz de criar e também de vibrar em uníssono com as emoções de outrem. Infelizmente, nem todos os pedagogos aprendizes se tornarão pedagogos completos, nem seus alunos se tornarão seres completos! Mas um grande esforço deve ser feito. Depois de toda a empolgação da guerra que nos leva a esses tempos tristes, devemos pensar seriamente no amanhã. Mas, uma vez terminada a guerra, nossa empolgação não deve cair e morrer por falta de comida. Somente uma educação artística, que tem um papel importante no exercício físico, poderá acalmar nosso sistema nervoso superexcitado. Se essa educação é essencialmente esportiva, ela excederá seu objetivo e criará gerações despidas de sensibilidade. É importante que a educação faça o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento físico andarem de mãos dadas, e parece-me que a rítmica deve ter uma influência benéfica nessa dupla direção.

IX

O ritmo e a imaginação criadora (1916)¹

O gênio e a multidão. – Inutilidade de ensinar as leis de construção e classificação antes de ter favorecido o despertar das imagens artísticas. – A técnica e a invenção. – O temperamento e o estilo. – A ordem e o equilíbrio. – Os métodos e a vida. – A ética individual. – A sensação muscular integral. – A desordem ao longo do tempo. – Ordem das obras.

As singularidades de estilo, a originalidade dos processos e a fantasia das imagens não são suficientes para constituir a genialidade de uma obra. O que distingue um homem genial de um homem de talento é que este último permanece, em suas pesquisas, isolado de artistas especializados em outros ramos que não o seu, isolado também do pensamento comum do grupo de pessoas do qual ele faz parte, mesmo que esteja ligado a uma escola, mesmo que seja seu criador indiscutível. O homem genial é o produto direto de um desenvolvimento espiritual e social, o representante de um meio – e sua obra expressa espontaneamente a própria alma de um povo. Seu poder consiste em unir em um movimento universal todos os movimentos das almas isoladas para agrupar em um grande ritmo único os ritmos particulares de seus contemporâneos. Muitas vezes, as emoções estéticas evocadas por artistas talentosos parecem para a multidão mais incisivas do que aquelas que provoca a obra de um criador genial, obra esta que é menos movimentada porque é mais organizada, menos

¹ Tradução de Gilka Martins de Castro Campos.

pitoresca porque mais una. Quantos artistas, quando expressam emoções complexas, perdem seu senso de ordem inato! Quantos também não têm senso de ordem porque não têm imaginação! É mais fácil raciocinar do que imaginar. Valiosas qualidades da lógica, presentes no encadeamento de ideias, não substituem a rápida sucessão de emoções espontâneas que, em seu curso violento, criam imagens brilhantes, virando-as de cabeça para baixo e formando, de seus fortuitos agrupamentos, combinações sempre renovadas. Em nossas escolas, não procuramos suficientemente desenvolver as qualidades da imaginação das crianças, pelo contrário, nós as reprimimos, graças a uma contínua insistência na obrigação de analisar, coordenar, classificar e rotular. Em nossos conservatórios, antes de tudo exigimos dos alunos uma submissão absoluta às regras estabelecidas, a limpeza da técnica, a limpeza da escrita, a limpeza da imaginação. Sem dúvida, toda desordem não se afirma em beleza. Sem dúvida, um dos deveres da escola é esclarecer o julgamento, ordenar a mente, desenvolver as faculdades da lógica e da análise. Mas ainda não devemos colocar o carro na frente dos bois! De que adianta saber construir se, como futuro criador, não se possuem os materiais necessários para isso, e conhecer todos os métodos de classificação se, como futuro artista, não há imagens para classificar? Uma composição musical desordenada, mas reveladora de qualidades da vida passional, não é superior a uma tarefa de harmonia correta e sem originalidade. A verdadeira originalidade resulta da posse de um certo número de imagens pessoais e não da quantidade de métodos inusitados de expressão. Antes de se ensinarem os meios de se expressar esteticamente, não é preciso colocar o futuro artista diante da natureza e diante da vida para aprender a examinar seus ritmos, a penetrá-los, a se identificar com eles e, somente então, a traduzi-los?

Se possível, depois de analisar as obras dos mestres da música em termos de fraseado e de nuance, de deduzir da observação e da comparação de passagens expressivas certas regras gerais de interpretação, não se deve atribuir a essas regras o caráter das *leis* de expressão, nem as impor aos alunos como tais. Em um grande número de casos, a aplicação estreita de princípios gerais de estilo garantirá às passagens a serem matizadas uma interpretação expressiva *correta*. Mas, em matéria de arte e de sentimento, a correção não basta; é importante que o artista interprete

a música de uma maneira pessoal, que ele procure expressá-la sinceramente, deixando-se guiar por seu instinto natural, que coloque sua individualidade e sua alma. A única lei de nuance que não pode ser discutida é a dos *contrastes*. Ela preside a redação de todas as regras de expressão musical. Mas é desnecessário dizer que essas regras não podem compensar a falta de um temperamento musical e que o dever do professor é antes de tudo fazer florescer esse temperamento em seus alunos, cultivar seu senso estético e desenvolver sua personalidade por todos os meios em seu poder. Ele cuidará, portanto, de, a cada exposição de uma nova regra, insistir no fato de que essa regra é, na prática, sujeita a numerosas exceções, e que uma boa interpretação musical não depende unicamente do cérebro, mas também e acima de tudo da alma. Ele incentivará seus alunos a propor outras interpretações e as discutirá seriamente, mesmo se elas lhe parecerem errôneas, de modo a não os desencorajar, despertando e mantendo em suas mentes o desejo de interpretar² de maneira pessoal. Sem dúvida, o sentimento estético não se desenvolve até bem tarde nas crianças, e é indispensável formular a esse respeito algumas regras gerais, mas o professor lhes dirá que essas regras podem ser destruídas por uma outra, que a interpretação de tal passagem melódica varia de acordo com a natureza da passagem que a antecedeu ou da que lhe sucede, assim como do ponto de vista instrumental o dedilhado de uma escala muda conforme seu ponto de partida ou de chegada. Em uma palavra, o professor ensinará às crianças a arte de matizar e de frasear assim como o professor de contraponto – não pedante e verdadeiramente artista – ensina a arte de escrever uma fuga clássica, indicando que as regras e fórmulas consagradas nada são se não forem animadas pelo sentimento artístico, pelo amor e pela busca do belo.

Longe de mim, além disso, o desejo de restringir o lugar concedido nos currículos das escolas de música ao estudo da técnica da arte, da análise dos estilos e dos procedimentos de escrita. É necessário ao músico conhecer todos os segredos do meio, e, antes de chegar à invenção pessoal, ele precisa ter aprendido a imitar e a reproduzir. Mas as qualidades

² *Nuancer*, aqui traduzido como “interpretar”. (N. da T.)

da invenção não são todas de natureza criativa. Uma educação bem compreendida deve fornecer ao aluno os meios para descobrir a melhor vantagem a ser obtida das leituras e análises para criar suas próprias trilhas na floresta da ciência, em vez de seguir os caminhos batidos. Certamente, os estudos musicais clássicos são indispensáveis, mas a maneira pela qual eles são muito frequentemente conduzidos nos conservatórios serve apenas para aqueles que já se conhecem, que já sabem se comportar e em quem o educador despertou o instinto pessoal de desenvolvimento e a adivinhação dos processos específicos de cada temperamento. Quantas faculdades imaginativas só despertam tardivamente porque os mestres apenas solicitam a seus alunos a execução de fórmulas e favorecem neles a imitação voluntária, e depois involuntária, dos processos de composição que nos legaram os antepassados de uma outra essência que a nossa, em lugar de lhes facilitar pesquisas instintivas e elementares, suscitadas neles pela consciência de sua atual situação física e sentimental! Muito se escreveu sobre a arte logo após a guerra, como se a própria guerra pudesse ter um impacto imediato na arte. O que determinará um novo estilo é nossa atitude *após* a guerra e a maneira pela qual nós procuraremos, no momento de reconstrução, de reparação, reagir contra as impressões passadas, para nos livrar de todas as marcas anteriores, para nos purificar, para nos esvaziar de doutrinas prontas e imaginações como criações automáticas, para nos tornar capazes de expressar irresistivelmente, cada um a sua maneira, mas solidariamente também, nossos sentimentos novos, finalmente desprendidos das formas mortas e das educação desatualizadas e inculcados até a medula da consciência aguda do presente e da presciência do futuro.

Uma das primeiras preocupações da educação futura deverá ser desvincular os ritmos naturais do indivíduo de todas as influências capazes de impedir sua livre expansão, de modo a restituir à criança a posse completa de seu temperamento. Uma chamada constante deverá ser feita à sua imaginação, e seu sistema nervoso deverá adquirir a flexibilidade necessária para que a riqueza de imagens criadas não gere um estado de hipersensibilidade. O corpo cheio de força motriz sob alta pressão deverá estar preparado para realizar todas as concepções da mente e, após cada realização, guardar uma reserva suficiente de potencial. Atualmente

muitos pais têm medo de ver a imaginação criativa se desenvolver em seus filhos. Eles receiamvê-los tornarem-se artistas, convencidos de que não se é artista sem “um toque de loucura”. E o que não seria? A loucura não é o começo da sabedoria? Os artistas vivem, em alguns momentos, em terras desconhecidas, que constantemente criam e retransfiguram e nas quais às vezes podem ser autorizados a vagar e se perder, enquanto os “burgueses” não têm nenhum mérito em nunca se extraviar, já que não conseguem deixar o conhecido, e são – sem o saber – prisioneiros de sua falta de imaginação. No entanto, os artistas criativos têm qualidades de memória e precisão que fariam com que ganhassem a estima dos burgueses se estes suspeitassem de sua existência. Um pintor, por exemplo, lembra-se de cada detalhe das imagens que tocaram seu olhar; sua mente os classifica, agrupa e combina, e transforma cada elemento positivo de movimento em formas idealizadas, carregadas de emoção e sentimento. Mas o importante é que seja a sensibilidade o que sirva de ponto de partida para o seu trabalho. Ora, muitas pessoas em nosso país ainda se “policiam” contra as emoções artísticas e têm medo de cair deixando-se levar por sua sensibilidade natural. Nossa povo só se tornará fundamentalmente artista por meio de uma educação do temperamento e da sensibilidade. A graça e a naturalidade, para muitos ignorantes, seriam apenas o produto da inconsciência. Ora, na arte, o natural é quase sempre o resultado de toda uma série de eliminações, de sacrifícios, de transposições e de mudanças estabelecidas que, em sua totalidade, são liberados diretamente da consciência. A ordem, a simetria, a arte das preparações e do equilíbrio, que constituem a harmonia da obra acabada, dependem da forma como o artista sabe subordinar à síntese, à unidade rítmica, cada um dos elementos rítmicos do tema a tratar. O ritmo é a essência animada do sentimento, o impulso primitivo de movimento sob a forma que lhe imprime o primeiro pulsar das emoções. O ritmo elementar – para permanecer em condições de animar o trabalho de um movimento contínuo harmoniosamente regulado – necessita da ajuda da métrica em todas as suas subdivisões. Ritmo e métrica estão na base da obra de arte. “Os átomos” – diz Emerson – “dançam em cadência, eles seguem as leis harmoniosas que fazem da substância mais comum da natureza um milagre de beleza aos olhos de nossa inteligência. A ciência,

longe de despojar a natureza de seu encanto misterioso, revela-nos assim, em toda parte, harmonias ocultas.”³

É sempre interessante descobrir a personalidade de um artista sob as diversas formas geradas por sua fantasia, vê-la mudar conforme os estados momentâneos de seu instinto estético, segui-la através das sucessivas experiências ditadas por seu temperamento. Mas não é o desdobramento de alguns procedimentos originais de expressão que pode dar à obra de arte um valor humano; este valor depende da busca sincera e do amor profundo e desinteressado pelo belo. Quantos artistas só conseguem progredir graças ao impulso de um desejo egoísta de desenvolvimento do “eu” e só amam a natureza pelas possibilidades que ela lhes dá para afirmarem sua visão pessoal e darem um curso variado à sua fantasia! Os grandes criadores, por sua vez, esquecem – assim que se deparam com a beleza – tudo o que não é a própria beleza. Eles se dedicam unicamente a expressar as emoções que ela lhes sugere. Eles se apagam diante dela, tornam-se servos apaixonados e fiéis. Procuram sacrificar-se a ela, subir ao seu nível; eles lhes abrem seus corações trêmulos para que ela possa entrar totalmente. Que importam os procedimentos e os métodos, que importa a natureza dos instintos sensoriais harmonizados ou selvagens, que importam a técnica e a ciência, se o amor não está presente, o amor da vida na beleza e da beleza na vida? Sim, sem dúvida, existem leis que permitem ao artista dar uma forma perfeita às imagens que lhe são ditadas por sua intuição; existem princípios fundamentais de ordenação das linhas, justaposição e mistura de cores e de sonoridades, mas no trabalho realizado nada deve transparecer de toda essa ciência. Sozinha, a emoção do ritmo – isto é, a verdade expressiva, o princípio do ideal, a essência criativa, a harmonia fundamental da natureza – deve se revelar imediatamente, como um reflexo direto, espontâneo e fiel do Belo.

³ Dalcroze traduz a passagem, original na língua inglesa, como citação indireta, apesar das aspas (ver Emerson, 2010 [1841], p. 9). Na busca pela fonte exata, consultamos a versão inglesa do livro (*Rhythm, Music and Education*, 1921) e identificamos que o tradutor a substituiu por outra de Ralph Emerson, em uma aparente tentativa vã de localizar o trecho parafraseado por Dalcroze. (N. dos O.)

A característica do pintor é difundir-se nas coisas que vê, e suas obras devem constituir uma expansão aparente de todos os sentimentos de curiosidade ardente pelos ritmos da vida e da natureza que animam sua personalidade artística. Essa preocupação contínua dos movimentos na pintura interessa aos músicos. Os pintores, como eles, devem conhecer a arte de associar e dissociar os movimentos, de acentuar os uníssonos, de criar contrapontos, de tratar sinfonicamente os sentimentos humanos e de escolher para sua expressão os gestos e atitudes específicos para sua orquestração.

“O ritmo está em todo lugar”; todos os artistas estão convencidos disso, mas é importante que esse princípio consagrado não permaneça uma simples constatação. Só o ritmo pode garantir a unidade das capacidades humanas e constituir esta *ética individual* – se posso colocar dessa maneira – cuja posse nos revela nossos vários poderes e torna o organismo humano uma coleção de ideias, de sensações e de propriedades, uma harmonia viva de existências independentes, voluntariamente associadas.

A imaginação criativa estava, em todos os campos da arte – nos anos anteriores à guerra –, em busca de efeitos fantasiosos sem correlação com a vida normal, ou foi esta mesma vida que perdeu seus ritmos naturais a tal ponto que o artista não é mais capaz de “ritmar” naturalmente sua obra? Pesquisas se impõem às gerações mais jovens a fim de criar mentalidades mais esclarecidas, mais atentas às leis do instinto e ainda mais disciplinadas, bem como temperamentos às vezes mais ricos em energia e mais conscientes de sua plena existência. A educação musical, por exemplo, não se limitará a adornar as mentes com o conhecimento de sintaxe e vocabulário, mas desenvolverá meios de expressão espontâneos, bem como a arte de combiná-los e harmonizá-los, graças às necessárias eliminações e sacrifícios que constituem o estilo. A música deve se tornar novamente uma linguagem natural, uma manifestação viva dos pensamentos e das emoções. E, para isso, uma parte maior deve ser reservada para os estudos do desenvolvimento das qualidades de propagação, propulsão e repercussão, que são a característica dos meios sonoros de expressão.

Os jovens musicistas de amanhã devem buscar o progresso na arte de organizar planos, perseguir linhas e determinar e ordenar os passos.⁴ E esse progresso depende também de uma nova orientação, ainda a ser criada, no sentido de substituir os desenvolvimentos temáticos clássicos por imitações, marchas harmônicas e velocidades dobradas, para sempre mortas por Debussy, por uma arquitetura que por sua vez satisfaça as necessidades da fantasia emocional e as exigências da ordem. Todos os jovens pintores de hoje são unâimes no desejo e na vontade de renunciar aos artifícios da decoração e da camuflagem para observar tudo o que é invariável e permanente na forma, tudo “que dura no tempo”, para harmonizar os elementos precisamente proporcionados, para escolher apenas temas diretamente inspirados pela sensibilidade e para reter das sensações apenas o essencial, completa e claramente percebido.⁵

É o mesmo ideal que jovens músicos buscarão perseguir, dedicando-se acima de tudo a canalizar as emoções, a reduzir o papel de imitação estreita e fácil dos elementos excepcionais, accidentais e pitorescos, a renunciar a qualquer efeito de pura técnica cortante sobre o valor verdadeiramente humano da concepção e a espiritualizar a música por todos os meios possíveis para esclarecê-la. Todos concordarão em momentaneamente desistir, com o objetivo de devolver às emoções elementares e à simplicidade de expressão todo desenvolvimento de natureza intelectual e didática, bem como todos os procedimentos estéticos ditados unicamente pela fantasia do momento e não por uma sensibilidade latente que se modifica da maneira mais natural, com flexibilidade e elasticidade... Mas parece que essas novas concepções só podem ser realizadas graças a uma unificação das faculdades espirituais e corporais que não existiriam sem um estudo advindo de movimentos no tempo e no espaço e sem uma cultura refinada do sentido muscular.

De fato, só esse estudo pode comunicar à mente o sentimento de duração, um dos elementos musicais mais intimamente ligados à sensibilidade. Pois apenas o sentido de motilidade é capaz de nos revelar as leis

⁴ *Allures*, aqui traduzido como “passos”. (N. da T.)

⁵ Destaco o interessante trabalho de Ozenfant e Jeanneret, 1918.

segundo as quais as modificações de acuidade das sonoridades se unem às modificações de sua duração e de seu dinamismo. Apenas, enfim, a posse de um senso muscular integral pode permitir que o ouvinte substitua o estado emocional “do momento” por aquele que é chamado a criar imediatamente nele a sensibilidade motriz do compositor e, ao mesmo tempo, colocar este último em condições de se expressar unicamente com a ajuda de meios naturais, sem deixar que especulações de ordem puramente literária ou matemática invadam o reino das sensações físicas purificadas. Ao ouvir a obra musical, o ouvinte deve se dizer: “Essa música é você mesmo!”. E ele só pode sentir essa colaboração com a obra ouvida se for realmente dirigida a ele, por meio de experiências de ambas as partes, sentidas com sinceridade, e de sacrifícios aceitos livremente.

Ora, o sentido muscular ainda é tão imperfeitamente desenvolvido, seja com o autor ou com o intérprete, que este último – principalmente o pianista – geralmente desconhece toda a força expressiva da duração musical, e o primeiro, em muitos casos, não percebe a imperfeição da maioria das realizações agógicas. O estilo *rubato* é atualmente tão prevalente nos virtuosos do piano que todas as relações íntimas existentes entre a energia despendida (acentuações) e as formas temporais dos sons (valores) encontram-se nelas desnaturadas. O pianista, quando toca sem acompanhamento de orquestra, acostumou-se a modificar a seu modo essa sequência e essa alternância de durações e de acentuações que constituem o ritmo musical e se priva por isso mesmo de uma infinidade de variados meios de expressão. A fantasia constante do *rubato* é para a imaginação o que é o voo planado da águia, o zumbido da mosca contra as janelas.

Na verdade, não é apenas a expressão estética produzida pelas nuances de duração previstas pelo compositor que se acha destruída, mas também a própria dinâmica, visto que as nuances de energia e de duração são inseparáveis. A fantasia na distribuição das durações sonoras tem efeito estético apenas pelo contraste, em certos momentos, com uma interpretação ordenada, escrupulosamente respeitosa das relações de duração estabelecidas entre os sons, assim como um *crescendo* e um *diminuendo* de energia têm valor estético somente em comparação com um estado de *piano* ou *forte* e uma modulação só adquire um valor emocional se contrastar com um estado tonal determinado e persistente.

Em que termos severos os críticos mais indulgentes não julgariam um pianista que exibe suas qualidades de fantasia ao ponto de polvilhar sustenidos e bemóis em uma melodia notada em dó maior para apimentar os acordes das notas de preenchimento ou para aumentar os temas menores? Por que, entretanto, poderíamos citar tantos críticos, escolhidos entre os mais severos, que nunca apontam ou que toleram o constante fracasso, por parte da maioria dos pianistas, em observar nuances de ordem temporal? Está aí uma contradição que pode explicar o estado de ignorância, em que ainda hoje se encontram muitos músicos, das leis físicas que regem a nuance agógica. Essa ignorância está felizmente destinada a desaparecer dentro de alguns anos, pois muitas mentes musicais avançadas começam a suspeitar da importância das funções ativas e receptivas do aparelho motor e da existência de leis naturais que regem as relações de movimento e som – elementos essenciais que se reforçam mutuamente para a expressão musical das emoções humanas.

Estamos acostumados a anotar rapidamente impressões fugazes, a esboçar obras em vez de completá-las, a registrar ritmos em vez de ordená-los. O culto do detalhe pitoresco prevalece sobre o da ordem. É necessário que os educadores se conscientizem de que, se o ritmo desempenha um papel preponderante na arte, ao unir todas as manifestações de beleza e animá-las com a mesma emoção de vida, ele também deve desempenhar um papel na educação geral, abrindo amplos canais de comunicação entre todos os movimentos espirituais e corporais que animam o indivíduo e criando nele uma alma cheia de nuances, na qual as vibrações combinadas de vontades e poderes são harmoniosamente associadas. “Só a alma pode conduzir o corpo, ora corcel preguiçoso, ora rebelde e selvagem, nos caminhos que o espírito traça para ele.”⁶

⁶ Fonte não localizada. (N. da T.)

X

A rítmica e o gesto no drama musical e ante a crítica (1910-1916)¹

O solista. *A trindade de verbo, gesto e música. – Musicalização dos músculos. – Escadas e planos inclinados. – Uma encenação de Adolphe Appia. – As nuances dos movimentos. – Educação de espectadores. – Relações da dinâmica musical e da dinâmica corporal. – Nudez corporal e purificação de interpretações corporais.*

A crítica. *Desconhecimento geral das leis da interpretação plástica. – A orquestração do corpo humano. – Convenções e contradições. – Vaidade de julgamentos impressionistas. – O papel da crítica.*

A multidão. *Os espetáculos da Paixão na Suíça através dos tempos. – Festas ao ar livre. – O papel da multidão no drama lírico. – As leis da ação coletiva. – A relação entre as multidões e o solista. – O dinamismo das massas. – Polirritmo da multidão. – A educação dos coristas. – A luz e o gesto.*

O solista

Desde que Richard Wagner, espelhando-se em Gluck, defendeu para o teatro lírico a trindade clássica composta da Palavra, do Gesto e da Música, dedicou-se a descrever o modo ideal de interpretação de suas obras e, como Grétry, traçou os planos para uma escola de teatro lírico, o mundo dos críticos e diletantes declarou-se satisfeito. Para a maior glória do teatro contemporâneo, é consensual que o movimento sonoro, o movimento corporal e o ritmo verbal uniram-se definitivamente para criar uma arte

¹ Tradução de Laura Rónai.

análoga à da orquestra grega, e que tudo está indo muito bem no melhor de todos os mundos.

No entanto, valeria a pena perguntar se é suficiente que uma obra lírica contenha os três elementos clássicos para que esses elementos sejam unificados. Mesmo uma análise pouco aprofundada das obras líricas modernas – incluindo as de Wagner – e das interpretações em nossos melhores teatros provaria aos mais otimistas que a unidade clássica não foi alcançada e não pode ser-se sob as condições atuais da educação musical.

Se queremos unificar o verbo, o gesto e a música, não basta que a música esteja intimamente aliada ao verbo, nem que o verbo e o gesto se fundam. Também é necessário que os movimentos corporais e os sonoros, o elemento musical e o plástico estejam intimamente unidos. Ora, se considerarmos a obra ou a interpretação teatral do nosso tempo, perceberemos que essa última união não foi alcançada.

Enquanto a expressão verbal e a interpretação poética do texto exigem gestos precisos e definitivos, a expressão musical que constitui a atmosfera da obra teatral também exige do ator um estado corporal de submissão absoluta ao ritmo que a realiza. Cada um dos movimentos rítmicos musicais deve se refletir no corpo do artista em um movimento muscular adequado; cada um dos estados de espírito expressos pelo som deve determinar em cena uma atitude que o caracteriza. Cada nuance orquestral, cada *crescendo*, *diminuendo*, *stringendo* ou *rallentando* deve ser sentido pelo intérprete e expressado, se necessário. Digo se necessário porque é redundante dizer que, assim como cada intenção do texto poético não exige que a cada palavra corresponda um gesto apropriado, também cada ritmo musical não exige uma realização física, mas é essencial que crie uma atitude interior, que desenvolva no espírito do intérprete uma imagem com sua marca e que penetre em seu corpo, que faça vibrar todo o seu organismo se quisermos verdadeiramente que a unidade sonhada seja alcançada, se quisermos animar a música com as emoções da vida.

Então, vamos olhar para o palco de nossos primeiros teatros líricos, observemos a atuação dos atores enquanto ouvimos a orquestra e rapidamente perceberemos que existe um muro entre a orquestra e o palco, que a música orquestral parece um simples acompanhamento para o canto ou para a atitude dos atores e que não penetra neles, que não deixa neles a

sua marca. A música sobe, expande-se, cresce, solta-se em sons grandiosos: o gesto não segue o *crescendo* ou pelo menos não dá essa sensação ao espectador. A música revela uma tensão muscular que é *fortissimo*! E mesmo os ritmos musicais que caracterizam não os movimentos da alma, mas simples deslocamentos corporais, movimentos de caminhar, correr, paradas bruscas, sobressaltos, etc., não são executados no palco ou são malfeitos, o que é ainda pior. Sem dúvida, existem cantores de teatro que sentem a necessidade dessa unidade de gesto e música e que procuram expressar ritmos sonoros por ritmos musculares. Mas eles não conseguem por falta de uma educação especial que lhes permita fazê-lo, assim como apenas uma técnica especial dos dedos permite ao músico se expressar por meio de um instrumento.

Nem todo músico é forçado a realizar corporalmente os ritmos musicais, mas é óbvio que um cantor de teatro, se ele quer ser um artista completo, não pode dispensar essa faculdade. Infelizmente, se sua educação é incompleta, a do público é ainda mais, e é por isso que tantos cantores arrítmicos são bem-sucedidos. Não é possível que isso continue a ser assim. Atualmente uma evolução está ocorrendo nas mentalidades, a análise das relações de tempo e espaço é motivo de preocupação para muitos estetas, e não está longe o tempo em que a arritmia de um cantor será tão criticada quanto uma desafinação na emissão de sons.

Antes de pôr o corpo a serviço da arte, é aconselhável aperfeiçoar o mecanismo desse corpo, desenvolver todas as suas faculdades e corrigir seus defeitos. Não é suficiente que essas faculdades sejam normalmente exercidas por instinto, como é o caso de muitos indivíduos talentosos. Elas precisam se tornar conscientes e não depender de um estado nervoso momentâneo. Mais ainda, é essencial que o próprio sistema nervoso seja educado e regulado para que o cérebro tenha total liberdade de controle sobre os movimentos musculares. É preciso que todos os movimentos corporais, caminhadas, gestos e atitudes tenham sido estudados não apenas em uma superfície plana, como o piso do palco, mas em diferentes planos, em declives de diferentes graus de terreno, como praticáveis

e escadas,² para que o corpo tome consciência do espaço, para que suas manifestações plásticas se adaptem facilmente a todas as condições materiais ditadas pela ação e possam depois impor ao cenógrafo a concepção e a produção do cenário. Finalmente, o organismo deve se tornar um ressonador musical tão vibrante e de tal fidelidade que possa transpor para atitudes e gestos espontâneos todas as emoções estéticas provocadas pelos ritmos sonoros.

Em sua *Encenação do drama wagneriano*,³ Adolphe Appia, profetizando a colaboração da rítmica com a obra dramática, cita dois detalhes significativos da encenação do terceiro ato de *A Valquíria*:

Wotan chega em um ciclone aterrorizante, que desaparece assim que atinge o topo. As Valquírias esconderam Brunhild no meio delas e procuram convencer o pai. O conjunto musical é muito curto, mas à polifonia incomparável deve corresponder um espetáculo que o torne, de certa forma, sensível aos olhos, sem, contudo, que as filhas do deus se separem. É um leve contraponto, cujas entradas sucessivas marcam a súplica tímida de maneira inteiramente individual; e cada Valquíria deve sublinhar sua entrada, de acordo com sua parte, com um passo à frente, “Zu uns floch die Verlogte”. Os últimos compassos se esparramam, irresistíveis: o entrelaçamento de vozes será marcado da mesma maneira, no sentido da notação musical, e de forma que todo o grupo, estendido em direção a Wotan, possa se endireitar e recuar no acorde seco, que traz de volta a palavra ríspida do deus. É impossível levar longe demais, nessa cena, a pesquisa meticulosa das evoluções musicais...

² Foi Adolphe Appia quem, desde o início da rítmica, me deu a ideia de evoluções sobre escadas, e foi o pintor russo Salzmann quem imaginou para meus exercícios um conjunto muito engenhoso de plotagens, permitindo construir rápida e facilmente toda uma série de escadas e de praticáveis. Diretores renomados como Reinhardt, Grandville Baker e Gémier adotaram nossos procedimentos posteriormente, mas apenas Gémier me pareceu usá-los de uma maneira verdadeiramente viva e movimentada. Agora vemos escadas em todos os palcos, mas os diretores não sabem como usá-las e os atores não sabem evoluir nem se situar nelas com desenvoltura. Appia escreve: “Os degraus das escadas, por suas linhas retas e suas arestas, mantêm o contraste necessário com as linhas sinuosas das evoluções e com as curvas do corpo, mas, sendo praticáveis, oferecem ao corpo certa cumplicidade de espaço que pode se tornar um elemento real de expressão”.

³ Ver Appia, 1895, p. 44-45. (N. da T.)

Parece fácil desenvolver artistas de acordo com essas indicações, mas, infelizmente, não é assim. Por mais claro que seja o entendimento dessa encenação pelo ator, isso não garante sua realização. Para fazer, de maneira que *pareça natural*, um passo para frente sincronizado com tal acento musical, é necessário ter realizado anteriormente uma série de exercícios de marcha e parada, com o objetivo de garantir os vários tipos de equilíbrio corporal, postura dos pés e enervação muscular das pernas, necessários para a interpretação das várias durações do som em todas as suas nuances de rapidez ou lentidão, peso ou leveza. A caminhada do ator deve ser calcada no movimento musical, e o ritmo dos passos deve seguir naturalmente o ritmo dos sons. O músico mais perfeito pode ser totalmente incapaz de realizar um *rallentando*, um *accelerando* ou um *rubato* adequados às acelerações, desacelerações ou flutuações caprichosas dos sons. E da mesma maneira será impossível para ele abandonar essa atitude em um determinado momento, por exemplo, em uma semínima ou uma colcheia, se ele não estudou a anacruse plástica, ou seja, as leis da preparação dos movimentos. Depois serão os movimentos dos braços que serão estudados em todos os graus de velocidade ou energia, primeiro os movimentos simultâneos dos dois braços na mesma direção; depois os mesmos movimentos feitos por um dos dois braços em um sentido dado e pelo outro na direção oposta; finalmente, movimentos opositos simultâneos, um braço se movendo, por exemplo, angularmente, e o outro, circularmente.

Nessa ordem de exercícios, os movimentos aparentemente mais simples são na verdade bem difíceis de executar. Levantar um braço completamente em dezesseis compassos de um adágio enquanto o outro é abaixado pela metade *durante o mesmo tempo* exige um conhecimento perfeito das nuances da enervação muscular e, além disso, uma longa prática para que essa dupla ação produza uma impressão de naturalidade e desenvoltura para o espectador. Para um ser treinado em estabelecer as relações entre os movimentos no tempo e no espaço, a visão de um gesto que termina antes ou depois da queda do ritmo musical constitui um verdadeiro sofrimento estético. Somente quando os braços conseguirem agir em todas as direções com facilidade é que seus movimentos serão aliados e combinados com os movimentos das pernas. Há um número infinito de

combinações de todos os tipos, cujo estudo inevitavelmente trará a harmonização dos hábitos motores e, consequentemente, a graça corporal, pois a graça nada mais é do que desenvoltura e naturalidade. Essas são garantidas por um conhecimento tão profundo dos recursos físicos, que a mente não precisa mais se preocupar com os efeitos corporais, mas apenas em penetrar no corpo com seu poder e sua vontade de se expressar.

O elo entre os movimentos dos braços e os das pernas é o movimento respiratório. Os cantores dificilmente usam o diafragma, exceto para fornecer a respiração necessária para que a laringe funcione, porém a respiração não é apenas um precioso agente de equilíbrio e acentuação do corpo, mas também um meio muito poderoso de expressão dramática; e, além dos movimentos precipitados da respiração costal que os cantores de ópera costumam usar para indicar sua emoção diante do objeto amado, há vários outros movimentos do tronco, provocados pela respiração, que são os complementos obrigatórios dos movimentos dos braços, pernas e cabeça. Essa última também deve ser submetida a exercícios específicos, principalmente porque os exercícios vocais não favorecem a flexibilidade do pescoço. Mas o domínio dos movimentos corporais só constitui um virtuosismo sem objetivo se esses movimentos não forem aprimorados pela expressão do olhar. Um mesmo gesto pode exteriorizar dez sentimentos diferentes, conforme o olho o ilumina de uma maneira ou de outra. A relação entre os movimentos corporais e a direção do olhar deve, portanto, também ser objeto de uma educação especial, mas isso só pode ser realizado quando, após exercícios repetidos, a música entrar em comunicação imediata com o organismo, quando as vibrações sonoras despertarem vibrações análogas nos tecidos e no sistema nervoso e o corpo, transformado em receptor das emoções musicais, souber instantaneamente como transformá-las em emoções plásticas e realizá-las de maneira estética. O mecanismo corporal não serve para nada se não for posto a serviço de uma sensibilidade exercida; o estudo da tradução dos ritmos musicais em movimentos corporais leva necessariamente ao desenvolvimento da sensibilidade.

No dia em que os artistas souberem expressar com seus corpos todas as nuances da orquestra, fatalmente acontecerá que, após um período inevitável de hesitação e de incompreensão, os espectadores acabarão apreciando a unidade lírico-plástica alcançada e sentirão a necessidade de aprender, através de uma educação idêntica, as novas nuances da interpretação. Breve chegará a época em que a quase antinomia que ainda persiste entre os ritmos físicos e sonoros chocará os espectadores tanto quanto uma nota desafinada em um coral ou um erro de andamento na orquestra. As mentalidades evoluirão, os julgamentos se transformarão, a concepção das chamadas exigências cênicas mudará, e em breve chegaremos a não ser mais capazes de entender como foi possível um dia deixar esse abismo entre o palco e a orquestra, entre realizações corporais e concepções musicais!

E os compositores abandonarão as formas dramáticas atuais para adotar uma mais em conformidade com a verdade e a natureza. Eles não mais permitirão que sua imaginação dê a expressões de gesto, olhar ou atitude uma forma musical cujo ritmo e movimento não possam ser alcançados plasticamente. O hábito os leva a considerar toda música sem palavras como expressão de sentimentos interiores. Sua imaginação lhes sugeriria interpretações mais claras se lhes pedissem para tornar visíveis os gestos ou jogos de fisionomia pintados pela música, em vez de mantê-los aprisionados no indivíduo. A dinâmica muscular deve tornar os ritmos musicais visíveis, e a dinâmica musical deve criar ritmos musicais plásticos. O gesto deve esclarecer a realidade das emoções sonoras e despertar sua imagem.

E para isso é apropriado, consequentemente, educar nossos corpos para o ritmo e pelo ritmo. Que sejamos construídos de modo perfeito, isso nem mesmo é necessário; o principal é que nossos movimentos sejam harmonizados, que nossos bons hábitos motores sejam estilizados: o principal é que sejamos artistas. Todos temos músculos, todos temos capacidade de raciocínio, todos temos força de vontade e, portanto, somos todos iguais no que diz respeito ao ritmo. O importante é socializar nossos movimentos e estabelecer uma comunhão íntima entre eles e a música.

Mas é essencial, se queremos educar nosso corpo, que tenhamos aprendido a conhecê-lo, e é por isso que, sem compartilhar as ideias de certos estetas que, do ponto de vista da indumentária, pregam um retorno

integral aos hábitos da Grécia Antiga, recomendando aos estudos artísticos plásticos o retorno à quase nudez em exercícios privados. A nudez é não apenas um meio essencial de controle para a expressão corporal, mas também um elemento de senso estético e um incentivo ao respeito pelo corpo que os grandes filósofos gregos professavam. À medida que a ideia de sexo diminui na febre artística e graças à vontade de nos dedicar inteiramente à beleza e à verdade da expressão, à medida que os sentimentos penetram nossos corpos, sentimos que não respeitar a nudez do corpo seria “cometer um pecado contra o espírito”. E uma vez que os cantores dramáticos aprendam a conhecer o admirável mecanismo de seus movimentos e a estreita aliança entre corpo e inteligência, pensamento, vontade e instinto estético, triunfarão completamente sobre todos os preconceitos que ainda estão armazenados neles, graças à educação e à hereditariedade. Eles considerarão seus corpos como um meio de elevação física – como um instrumento de pura arte e beleza. Os burgueses não devem mais rir ao ver Isadora Duncan dançando descalça. É preciso que, a partir de agora, os críticos exijam que o jovem Siegfried desista do vil *collant* rosa e que as filhas do Reno adotem o traje autêntico das ondinhas. E todos, purificados pela arte, verão no corpo o colaborador da consciência, um realizador da vontade e da imaginação em atos nobres e saudáveis, e o venerarão como instrumento de sabedoria, de beleza, de arte e pureza!

Não é preciso que o intérprete de artes saia de si mesmo para ir à arte e à beleza; ele deve forçar a beleza e a verdade a se encarnarem nele, a habitarem ali permanentemente, a se tornarem parte integrante de seu organismo, a se transformarem em unidade indivisível. Esses são os benefícios esperáveis da cultura rítmica que recomendo e que resultará em autores e atores que irão descartar com desdém o manto de ouro das convenções cênicas, recuperando a virgindade das sensações plásticas, combinando em sua arte a sensibilidade do músico e a do escultor e pintor e se libertando – graças a uma educação racional, baseada em princípios puros como a Natureza e a Verdade – da tirania das virtuosidades inexpressivas, dos gestos enganosos e das perversões intelectuais.

A crítica

Infelizmente, o progresso da arte dos gestos é atrasado pelo desconhecimento da maioria dos críticos de arte ou de música no que concerne aos poderes de expressão do corpo humano! Sem dúvida, é possível apreciar de maneira justa os méritos de uma música sem necessariamente ser capaz de tocar todos os instrumentos da orquestra e reconhecer o mérito de um cantor ou pianista sem ter estudado piano ou canto. Sem dúvida, também, boas faculdades visuais, intelectuais e artísticas podem compensar a falta de conhecimento técnico quando se trata de julgar o gesto humano, individual ou coletivo. Mas os julgamentos de alguém pouco consciente dos múltiplos recursos do organismo humano terão apenas um valor subjetivo e não serão capazes de influenciar diretamente a educação do público e dos artistas. Um crítico de música pode obviamente interessar o público relatando a impressão que essa ou aquela orquestração lhe produz, ainda que seu conhecimento sobre o mecanismo de cada instrumento seja apenas aproximado, mas só poderá indicar o porquê dos defeitos que o chocam se conseguir reconhecer o timbre e a natureza dos diferentes agentes sonoros, se conhecer as leis naturais que governam a arte de agrupar instrumentos, de associar e combinar seus registros, e se conhecer os princípios essenciais da construção musical.

No entanto, o gesto humano e sua orquestração obedecem a princípios elementares de natureza dinâmica, rítmica e agógica que é absolutamente necessário conhecer se queremos formular uma opinião fundamentada sobre seu valor artístico. Tudo o que, em obras e interpretações, é criado diretamente pela emoção e temperamento só pode dar lugar a julgamentos de valor muito relativo. Por outro lado, podemos analisar tudo o que é ditado por qualidades precisas de inteligência, espírito de desenvolvimento, sentimento de forma e intuição dos efeitos dinâmicos ou rítmicos. Mas, é claro, para poder analisar, é importante não ignorar o material que está sendo tratado. Quanto mais nos interesse a opinião subjetiva de um artista criativo de grande mérito, do ponto de vista psicológico, mais nos manteremos indiferentes ao modo de sentir de um espírito negativo, de um crítico que nunca trouxe à arte qualquer contribuição pessoal. Por outro lado, estaremos interessados nas análises sugeridas por um conhecimento real das coisas.

Todo corpo humano contém inúmeras possibilidades de orquestração (sequência, justaposição, oposição de gestos e de atitudes e deslocamentos num mesmo lugar e em movimento), assim como o corpo sinfônico mais complexo. Até que ponto e de que maneira essa orquestra humana pode e deve combinar seus ritmos com os da orquestra sonora? Essa é a pergunta que deve ser respondida.

Sem dúvida, não há crítico de música que considere legítimo que os clarinetes toquem em uma tonalidade que não seja a do resto da orquestra, ou que um pianista execute a sua parte em um concerto em um estilo diferente daquele adotado pelos instrumentos que o acompanham... Mas não vemos dois críticos em cem fazerem uma observação sobre as diferenças de estilo, de compasso, de fraseado e de nuances que existem entre os movimentos de um grupo de dançarinos ou de um solista que se candidata a traduzir uma obra musical com vida própria.

Seus olhos estão tão acostumados aos constantes movimentos dos braços, arredondados, macios, ondulados e sinuosos, que estes acabam por constituir o único recurso expressivo dos bailarinos, tanto que qualquer gesto energeticamente acentuado, qualquer efeito da dinâmica muscular lhes parece antiestético – mas, além disso, sua mente aceitou tão deliberadamente a desarmonia dos movimentos corporais e dos ritmos sonoros que seus ouvidos param de ouvir a música assim que seus olhos se obrigam a seguir o espetáculo e vice-versa! Parece-lhes bastante natural que, em cena, o corpo humano procure constantemente negar as leis da gravidade, que a ambição do dançarino seja imitar o pássaro em vez de transfigurar o homem, criar o pitoresco e o artificial em vez de enobrecer e estilizar os gestos da vida natural. Ainda pensamos com consternação e tristeza em tais interpretações (que são de resto muito pitorescas do ponto de vista pictórico) de obras clássicas e modernas aplaudidas por bons músicos, que não perceberam o abismo criado pelos dançarinos entre as sinfonias orquestrais e corporais! A verdade é que os músicos não têm ideia do que o corpo humano é capaz, e nem sua visão nem seu senso muscular são suficientemente treinados para avisá-los de erros de estilo ou nuances desrespeitosas. O lamentável é que muitos críticos imaginam que se infundiram de ciência e consideram o movimento corporal como um agente de expressão artística de ordem tão secundária que não

hesitam em pregar *ex cathedra* sobre textos de cujo escopo não suspeitam. “Quase não há mentes” – disse Vauvenargues – “capazes de abraçar todos os aspectos de cada assunto ao mesmo tempo, e isso é, parece-me, a fonte mais comum dos erros dos homens”.⁴

Sempre que assistimos a um espetáculo de dança, ficamos perplexos com a inconsistência do julgamento dos espectadores e com as contradições em seus sentimentos. Quem odeia os efeitos acrobáticos da técnica instrumental no concerto os aplaude no dançarino. Quem não suporta as transcrições e arranjos de obras consagradas admite por parte dos artistas de balé as piores transformações das obras musicais dançadas. Quem reclama das nuances insuficientes de *touché* em certos pianistas apoia sem pestanejar a visão de gestos pouco sutis, extravagantes e febris dos cantores de ópera. Alguns que têm um julgamento acertado quando se trata de apreciar a representação pictórica ou escultural das formas humanas desmaiam com facilidade diante das afetações e dos deslocamentos anormais de corpos vivos e animados. Alguns críticos ainda, e esses são os piores, têm o gosto de tal maneira pervertido e distorcido pelo conhecimento das convenções e artifícios da coreografia usual que não percebem mais o ridículo dos efeitos artificiais e exagerados da dança e não são sensíveis aos esforços de artistas interessados em progredir, que buscam a renovação da dança na expressão simples e natural dos sentimentos. Uma vez que os críticos profissionais escrevem que um artista de dança tem graça, apoio, equilíbrio e temperamento, eles pensam que já disseram tudo! Nem se dão ao trabalho de perceber o grau de respeito do artista pelo pensamento musical que ele tem a incumbência de traduzir. No entanto, é preciso dar importância tanto aos processos de interpretação plástica quanto aos da execução musical!

Mas, aqui também, quantas divergências de julgamento não encontramos entre os críticos de música? Dependendo de a natureza os ter criado “rationais”, “afetivos” ou “imaginativos” e de psicólogos, como o dr. Charles Odier, os terem classificado como técnicos e ideativos, por um lado, puramente sentimentais e emocionais, por outro (ou subdividir os

⁴ Ver Vauvenargues, 1857. (N. da T.)

imaginativos em *racionais, sentimentais ou motores*), as obras e as execuções são percebidas e analisadas por eles de várias maneiras diferentes. Felizmente, o alcance de um crítico de música não depende da natureza de suas conclusões, mas da simplicidade e sinceridade de atitude do músico que escuta.

Não há arte inferior, mas existem maneiras inferiores de praticar a arte da crítica. O dever de educar-se, de progredir, de evoluir é imposto a qualquer homem que queira dedicar sua vida a julgar publicamente obras e interpretações artísticas. Infelizmente, poucos críticos de arte põem em dúvida a seriedade e a importância de sua missão. Um grande número deles considera sua educação como terminada e suas faculdades de julgamento como definitivamente formadas. Alguns acham que sua tarefa é apenas procurar falhas nas obras de todos os tipos apresentadas a eles por artistas e, com raiva, sinalizá-las para o público, quando deveriam tentar penetrar na essência dessas obras e reconhecer até que ponto elas poderiam, apesar de suas deficiências, ser usadas para o desenvolvimento da arte. Segundo La Rochefoucauld, “um bom espírito vê todas as coisas como deveriam ser vistas. Ele lhes dá o preço que merecem e as considera pelo lado que lhes é mais vantajoso...”.⁵ Existem poucos bons “espíritos” desse gênero no reino da crítica. Dizer: “Essa obra me agrada ou me desagrada”, sem explicar as razões de seu prazer ou de seu descontentamento, é o direito incontestável de um público amante da música, mesmo se pouco instruído; os críticos, entretanto, têm o dever imperativo de procurar as intenções dos autores e indicá-las aos leitores sem insistir demais em suas preferências pessoais. E é por isso que Robert Schumann continuará sendo o modelo dos críticos, aquele que revelou ao mundo a genialidade de compositores como Berlioz, cujas tendências eram contrárias às dele, e que os artigos do escritor contemporâneo Camille Maurclair, ao mesmo tempo crítico e criador, altruísta e entusiasta, um homem de princípios e de reações instintivas impulsivas, são lidos com respeito por artistas das mais diversas tendências e exercem sobre o progresso da arte uma influência benéfica sob todos os aspectos.

⁵ La Rochefoucauld, 1945. (N. da T.)

O processo de arrasar uma concepção artística porque ela não responde aos requisitos de nosso próprio temperamento é aceitável apenas por parte daqueles que não têm a missão de aproximar da arte diletantes que estão pouco familiarizados com as várias formas musicais e seu parentesco com as múltiplas formas de vida sentimental. Mas todos aqueles críticos cujas análises visam constituir uma obra duradoura de educação e proselitismo devem procurar entender o porquê de certos meios expressivos que não os comovem, analisar o caráter de quem os criou, estudar uma obra ainda mais seriamente quando esta lhes parece estranha e somente se arriscar a emitir julgamentos definitivos com pleno conhecimento de causa. É muito fácil expressar uma opinião precipitada, de acordo com a educação recebida, de acordo com as peculiaridades de seu modo particular de receptividade artística. Mas essa maneira rudimentar de informar o público só pode ser cultivada por parte de “repórteres”, não por analistas conscientes e sensíveis, preocupados em se inteirar sobre o humor dos criadores.

Infelizmente, em três quartos dos fabricantes de artigos musicais, a instrução dogmática, o conhecimento adquirido nas bibliotecas, o desejo de surpreender o público por uma certa demonstração de erudição ou por paradoxos fáceis substituem as qualidades necessárias a qualquer crítico sério e consciencioso, essas qualidades que residem no próprio amor por qualquer iniciativa artística, na curiosidade sobre os meios de expressão individuais, no desejo de se debruçar sobre as tentativas de novas formas para nelas encontrar a verdadeira essência dos sentimentos que as inspiraram e de sair de sua personalidade para ir ao encontro de temperamentos diferentes do seu.

Ah, claro! Se não podemos respeitar a opinião daqueles que se tornam escravos de uma escola ou de um estilo e condenam todas as formas que não lhes são familiares, também não aprovamos aqueles que exageram no ecletismo e se esforçam para descobrir beleza onde ela não existe. Mas somos forçados a observar que, na maioria das vezes, algumas pessoas não conseguem descobrir a beleza em obras antipáticas à sua individualidade sensorial, porque não têm o desejo de descobri-la e não têm a beleza em si mesmas. Instinto não é tudo. As faculdades e a vontade de análise podem modificar todas as concepções instintivas daqueles que

têm a tarefa de informar o público sobre a produção musical clássica ou contemporânea. Como o consultor e artista Jean Huré disse aproximadamente, “a arte do crítico é reconhecer a beleza onde quer que ela esteja escondida e sob as mais diversas formas”.⁶ E, antes dele, Leonardo da Vinci havia escrito: “O amor é filho do conhecimento”.⁷

Acima de tudo, é importante que a maioria dos críticos se ponha de acordo no que diz respeito às qualidades essenciais exigidas pela arte da dança e ao próprio princípio que deve animar as mais diferentes técnicas. Trata-se ainda de uma penetração recíproca de ritmos e sentimentos sonoros e plásticos, de uma troca contínua de eflúvios psíquicos e repercussões sensoriais. A diversidade de meios de expressão externos depende unicamente da natureza das personalidades, mas todos os dançarinos, por mais diversos que sejam seus modos de realização corporais, devem ser imbuídos do mesmo espírito assim que procuram interpretar a música. A alma desta é revelada por uma radiação cujo grau de intensidade será o mesmo para todos os artistas dignos do nome. Mas, assim como uma fonte de luz atua no olho de uma maneira diferente, de acordo com as várias resistências da atmosfera, de acordo com os vários modos de filtrar e reverberar criados pelos vários obstáculos que se colocam entre ela e os nossos olhos, da mesma forma a ação radiante da música animada assume diferentes aspectos para os espectadores, criados pela diversidade dos agentes físicos de receptividade do bailarino, sejam eles as diferentes construções de seus membros ou aquelas dependentes de seu sistema nervoso ou temperamento.

Para o espectador acostumado a examinar os vários mecanismos corporais, os diferentes tipos de gestos e atitudes pouco importam. Quaisquer que sejam as variações de fantasia na materialização de ideias e sentimentos musicais, o espectador será capaz de reconhecer se esses são os verdadeiros inspiradores da ação corporal, se há realmente fusão

⁶ Fonte não localizada. (N. da T.)

⁷ A citação na verdade parece ser a seguinte: “O amor é filho da compreensão; ele é tanto mais veemente, quanto mais a compreensão é exata”.

e não justaposição, recriação e não imitação, sinritmia⁸ sincera ou vulgar sincronismo, receptividade espontânea ou adaptação racional. Toda obra musical inclui uma parte de inspiração e outra de desenvolvimento temático e construção arquitetônica. Esta última depende de técnicas intelectuais e físicas e pode ser realizada de maneira diferente pelos dançarinos, se suas habilidades ou conhecimentos tiverem forjado diferentes técnicas. Mas a parte da inspiração que presidiu a criação da obra musical deve ser encontrada na transposição de ritmos musicais para movimentos espaciais. O mesmo sopro de vida deve animar a expressão sonora e a expressão corporal. Um dançarino da antiga escola de balé poderá revelar a alma da música tão fielmente, usando os métodos tradicionais aos quais seus membros estão acostumados, quanto uma Isadora Duncan, usando sua imobilidade, ou um Sakharoff, usando sua polimotilidade, *se essa alma também tiver perpassado cada um deles.*

No que diz respeito às harmonias, à forma dos desenvolvimentos e à orquestração, o espectador que é verdadeiramente um artista não deve ser mais influenciado por suas simpatias pessoais por este ou aquele processo técnico de expressão do que o ouvinte de uma obra de música pura por seus gostos particulares. Escusado será dizer que ninguém domina suas preferências ou antipatias, mas elas não devem desempenhar nenhum papel em uma apreciação geral sobre o valor intrínseco e a sinceridade da manifestação artística que é criticada. No entanto, como o domínio da técnica é condição *sine qua non* do desenvolvimento de uma obra, é aconselhável não confundir o individualismo dos processos técnicos de um artista com essa insuficiência de meios de expressão que, infelizmente, constitui o estilo pessoal de muitos artistas de segunda categoria! A inspiração não é suficiente para criar de toda e qualquer peça uma obra de arte, porque o pensamento mais brilhante pode ser distorcido pela inferioridade dos meios que servem para externalizá-lo. É por isso que um artista nunca deve congelar seus processos técnicos. Seu dever é fazer contato com todos aqueles que sua própria natureza não lhe dita.

⁸ *Synrythmie*, no original, traduzido aqui como uma forma equivalente a sinfonia ou sincronia. (N. da T.)

O mesmo acontece com o crítico, cuja mente analítica deve ser capaz de se adaptar a todas as formas de estilo.

O conhecimento da arte não reside em estudos mais ou menos aprofundados. Ele é inteiramente possuído somente por aqueles cuja educação no gosto e temperamento lhes permitiu vibrar com emoções elementares, apesar da natureza dos planos de construção das obras, seus modos harmônicos ou tonais ou seus processos rítmicos. Não se pode julgar ou conhecer uma obra a menos que se tome posse dela, que ela tenha sido incorporada física e psiquicamente.

A prova é que certa interpretação de uma obra pianística que nos é desconhecida pode parecer nos revelar um grande talento de interpretação em um pianista, enquanto sua execução de obras que estudamos e tocamos nos decepciona ou nos desconcerta. Esse fato é significativo. Muitos regentes que têm pouca admiração por uma obra sinfônica, quando a ensaiam longamente com sua orquestra, acabam se interessando por ela e descobrem sua beleza. Não seria de esperar, portanto, que os críticos que, após uma primeira audição, decretam que tal obra é insuficiente do ponto de vista da forma mudassem de opinião se eles se dessem ao trabalho de estudar conscientemente a partitura, ou mesmo de descobrir sobre a personalidade do autor? Mas aí é que está, insistimos em permanecer subjetivos e nos orgulhamos disso, esquecendo com muita frequência que só podemos aceitar a subjetividade exclusiva de certos julgamentos por parte de indivíduos poderosos capazes de produzir. Ah! Quantos críticos não são apenas fracassados que se impõem de maneira negativa porque não podem, criando, afirmar seu poder vital! Das duas, uma: ou o crítico é capaz de realizar obras na vida pessoal e, portanto, tem o direito de manifestar suas preferências e julgar de acordo com seu temperamento, ou então ele é apenas um observador e educador, e, nesse caso, seu dever é estudar, comparar, analisar e exibir sem concluir. Para conquistar o direito de apresentar julgamentos arbitrários ao público, é necessário ter muita certeza de si mesmo, ter uma linha de conduta inflexível, nunca cometer o erro de modificar seus julgamentos de acordo com a amizade que sente por obras e artistas que lhe são próximos e controlar incessantemente o estado de seu próprio espírito e temperamento. "Dionísio" – conta-nos Rabelais – "zombava dos gramáticos que se ocupam

tentando apontar os erros dos outros e ignoram os seus próprios; dos músicos que afinam suas flautas e não afinam seus costumes; dos oradores que estudam para concluir justiça, não para fazê-la".⁹

Se os críticos dramáticos e musicais, em vez de se limitarem a observar a decadência da arte da gesticulação (gestual) no drama lírico, se dessem ao trabalho de analisar a relação desse gesto com a rítmica musical, eles observariam que, além dos gestos individuais, existem gestos coletivos e que, sem o estudo particular deles, nenhuma encenação que inclua movimentos de coro pode assumir um caráter musical verdadeiramente artístico.

* * *

A multidão

As personalidades que compõem um coral, ainda que sejam todas dotadas de talento transcendental de ator, nunca produzirão efeito dramático sobre o público se cada uma delas agir por sua conta. Quarenta pessoas, cada uma fazendo um gesto diferente, não conseguem comunicar a impressão de um pensamento comum. Seus gestos estão espalhados no espaço. O mesmo que se dá com uma multidão de atores acontece com a obra dramática-lírica inteira; cada um de seus elementos deve saber como se fundir com os outros e, se necessário, desaparecer momentaneamente diante deles. E o gesto feito por uma multidão deve ser o resultado de uma quantidade de modificações quase imperceptíveis de uma atitude fixa, imposta a todos os participantes. No drama falado moderno, todos os indivíduos na multidão podem se mover livremente e gesticular, a seu capricho, em um ritmo complexo, para dar a impressão de uma festa, uma greve ou uma batalha... e nós citaremos como obras-primas do gênero as encenações surpreendentes de M. F. Gémier em *O mercador de Veneza* e *Antônio e Cleópatra*. Mas no drama lírico a multidão tem outro papel a desempenhar. Ela exterioriza os sentimentos de uma comunidade e as emoções gerais cuja expressão requer uma estilização especial.

⁹ Fonte não localizada. (N. da T.)

Essa educação estética de uma multidão animada, esse estudo das leis que criam o gesto em comum, a atitude e a evolução coletiva, a educação que inevitavelmente faz parte do currículo de qualquer método da rítmica merecem ser levados em consideração por todos os nossos jovens suíços que são ginastas, cantores ou esportistas. Mais do que em qualquer outro país, de fato, os programas populares envolvem a participação de numerosas figuras, e a feliz influência desses *Festspiele* (para usar o termo alemão) está bem estabelecida; nossos psicólogos, nossos educadores e até nossos teólogos há muito reconhecem isso.

* * *

Desde o século XII, os suíços organizavam espetáculos da Paixão aos quais atores e público acorriam em procissão, cantando e dançando. Esses espetáculos aconteciam originalmente nas igrejas, depois passaram a ser apresentados ao ar livre. Em alguns casos, o público participava livremente, e já nos citaram certa cena local em que Pilatos, vaiado por duzentos atores, teve dificuldade de escapar da fúria do público.

No século XV, sociedades musicais organizavam festas dramáticas sob a influência do drama latino e humanista de Terêncio, e as encenações da Paixão se multiplicavam. Em Lucerna, principalmente, onde precisaram da assistência de várias centenas de figurantes; em Einsiedeln, onde o público cantava com os coristas; em Berna, onde o poeta e pintor Nicolas Manuel representava pantomimas e peças de carnaval; em Zurique, onde Josias Murer, em seu *Cerco à Babilônia*, e Halzwarth, em seu *Saul*, punham em cena “um exército inteiro!”. De fato, produziam-se lá batalhas coreografadas, e o libreto de *Saul* indica no último ato que “o povo satisfeito devia parar de lutar, ir para a cama e adormecer em um movimento coletivo”.¹⁰ Naquela época, portanto, já havia uma rítmica de multidão. As indicações cênicas são significativas a esse respeito. As trombetas soavam, as pessoas lutavam, atacavam, retiravam-se, discutiam,

¹⁰ Não foram encontrados dados biográficos sobre Halzwarth nem as referências do libreto citado. (N. da T.)

sussurravam, prestavam juramento, dançavam e formavam procissões, desempenhando na obra um papel tão importante quanto o dos solistas.

Essas tradições não se perderam, porque, se as sociedades musicais desmoronaram e se os Mistérios se tornaram cada vez mais raros a partir do século XIII, todos os cantões, por outro lado, criaram, por ocasião do centenário de entrada na Confederação,¹¹ grandes espetáculos patrióticos de vida e beleza extraordinárias. A natureza também inspirou grandes manifestações dramáticas populares, como a inesquecível *Fête des Vignerons*.¹² E percebemos que nosso país tem um instinto natural para a arte de agrupar multidões e trazê-las à vida no palco. Ao ar livre, sob o brilho do sol, no cenário maravilhoso formado por uma paisagem turbulenta e um céu múltiplo, em palcos em que a própria natureza oferece espaço com todas as graduações de altura, profundidade e espessura, as procissões evoluem, os dançarinos dançam em roda, os cidadãos ajoelham-se para cantar hinos, sem que seja absolutamente necessária qualquer ciência específica da encenação. Porém, em uma sala fechada é diferente, e a estrutura que cria um espaço fictício exige condições muito particulares de movimento e agrupamento. Nossos artistas suíços, se empreenderem a interessante tarefa de estudar a relação entre o espaço medido, rítmico e iluminado com os ritmos da música e do movimento corporal, poderão levar o drama suíço a uma direção totalmente nova. As obras já existem, falta apenas a técnica teatral. O impressionante último quadro de *Guillaume le Fou*,¹³ de Chavannes, não produziu na *comédie* o efeito que se esperava, porque o diretor considerou o grupo de camponezes suíços como uma reunião de homens isolados, cada um com sua

¹¹ Dalcroze se refere à incorporação de regiões do território, os cantões, à Confederação Suíça. (N. da T.)

¹² A *Fête des Vignerons* é um festival tradicional de Vevey, na Suíça, que homenageia as tradições da vinicultura. É considerada Patrimônio Cultural Imaterial pela Unesco, acontece uma vez a cada geração (ou seja, aproximadamente cinco vezes por século) e é organizada pelo Conselho da Confraria de Vinicultores. A edição mais recente ocorreu em 2019. (N. da T.)

¹³ Ver Chavannes, 1916. (N. da T.)

personalidade – em vez de tratá-lo como um único indivíduo, como entidade, como síntese...

Quais são os meios mais simples a serem empregados no teatro para colocar a multidão em posição de expressar sentimentos e emoções de obras líricas através de uma estilização de gestos coletivos, ritmicamente organizados no espaço?

* * *

Todos já admiramos, em nossas festas de ginástica, o excelente quadro animado, formado por centenas de jovens que se deslocam de maneira cadenciada aos sons da música. A simultaneidade e o sincronismo dos gestos produzem um efeito que é ao mesmo tempo comovente e estético. E, no entanto, os ginastas não procuram, usando seus movimentos em conjunto, realizar uma obra de arte ou um sentimento. Seus únicos objetivos são a disciplina e a higiene. Eles cultivam o movimento em si e não pensam em considerá-lo como um meio de expressar sentimentos... No palco, no drama lírico, a multidão de extras também cultiva o gesto coletivo, mas posto a serviço de uma ideia. Seu papel é duplo. Primeiro, ela participa da ação dramática; depois, ainda (como no drama de Ésquilo), comenta o pensamento do poeta ou expressa os sentimentos do público, cria um elo entre o palco e o público. Quando desempenha um papel ativo na obra, seus movimentos constituem gestos de ação. Quando desempenha o papel de confidente dos heróis, ou de reveladora das verdades religiosas ou filosóficas contidas no drama, seu gesto se torna essencialmente musical.

O gesto coletivo de ação pode ser simplesmente a repetição, por cada coralista, de um movimento individual previamente combinado, ou mesmo a reunião de numerosos gestos individuais não harmonizados. Mas se a multidão tiver de fazer um gesto musical com o objetivo de indicar uma situação, criar uma atmosfera, será necessário que os gestos individuais sejam estilizados e que todos os movimentos dos coristas renunciem a qualquer personalidade para se subordinarem ao todo. Em outras palavras, o diretor terá de orquestrar os vários movimentos dos atores para obter a unidade do gesto coletivo. Antes de estudar as leis segundo as

quais essa orquestração pode ocorrer de maneira simples, clara e natural – para que os movimentos gerais, embora estilizados, mantenham um caráter fundamentalmente humano –, é aconselhável estudar primeiro as leis que estabelecem a harmonia do gesto individual.

* * *

Nenhum movimento corporal tem valor expressivo em si mesmo. A expressão por gesto depende da sequência de movimentos e da preocupação constante com a harmonia e os ritmos dinâmicos e estáticos. A estática é o estudo das leis do equilíbrio e das proporções; a dinâmica (do gesto), o dos meios de expressão. Nas palavras de François Del Sarte, a harmonia dinâmica se baseia na concomitância da relação que existe entre todos os agentes do gesto. Assim como na música existem acordes consoantes e dissonantes, existem na mímica dissonâncias e consonâncias gestuais. Os movimentos “consoantes” são produzidos pela perfeita coordenação entre os membros, a cabeça e o tronco, agentes fundamentais do gesto. Será exatamente o mesmo quando se trata de harmonizar as várias forças motrizes de uma multidão.

Uma multidão pode atuar sozinha no palco ou em conjunto com um solista. Sozinha, expressará uma ação afirmativa ou negativa, hesitante ou contrária. Em relação ao solista, ela será um elemento de oposição, de aceitação ou mesmo de discussão (isto é, uma mistura de aceitação e resistência).

No movimento coletivo de uma multidão, há que se estudar o deslocamento, a atitude e o encadeamento de atitudes. Assim como no indivíduo os movimentos de um braço ou perna tornam-se feios assim que são acompanhados por movimentos desnecessários dos ombros ou por brincadeiras fisionômicas intempestivas, também as mudanças de gestos, atitudes, caminhada ou corrida de um grupo de homens só agirão de maneira harmoniosa no espectador graças a uma renúncia completa a qualquer ação individual prejudicial à linha geral. A multidão deve ser considerada, pelo diretor, como uma entidade, como um único indivíduo com vários membros. A própria simultaneidade de gestos individuais não consegue revelar o pensamento coletivo de uma multidão. É por isso que

cinquenta pessoas, estendendo lentamente os braços, produzem apenas um efeito de fortalecimento da linha. Será necessário, para que o espectador sinta que é o povo inteiro esticando os braços, que o gesto de cada ator isolado continue o gesto iniciado por outro e depois o transmita ao seu vizinho com a ajuda de um movimento contínuo.

Se, em um determinado momento, todo o coro tiver de se mover em um movimento de impulso, um único passo dado por todos os cantores não nos trará a sensação de que uma multidão está avançando. Será necessário que os últimos cantores não se mexam, que outros deem apenas um pequeno passo, outros, um maior e alguns, ainda, vários em sequência para que todo o espaço permaneça ocupado e, consequentemente, o agrupamento se estenda.

Isso se dá também do ponto de vista dinâmico. A impressão de um uso comum de energia não depende do gasto muscular mais ou menos forte de cada indivíduo isolado. O efeito crescente pode ser obtido sem aumento de energias específicas, graças a um simples estreitamento do grupo (ação análoga à de encurtar um músculo) ou, pelo contrário, usando um alargamento que permite ocupar uma parte maior do espaço. Em geral, todos os efeitos dinâmicos serão obtidos por modificações nas relações espaciais, e todos os efeitos patéticos, pela interrupção de simetrias persistentes. Se apenas um assistente se levantar levemente no meio de um grupo de pessoas ajoelhadas, a impressão produzida será mais forte do que se todos se levantarem ao mesmo tempo. O efeito será dez vezes mais impactante se, enquanto ele se levantar, as outras pessoas ajoelhadas se curvarem em direção à terra. Assim como qualquer gesto de um braço deve seu pleno significado apenas à oposição de outra parte do corpo, o de uma coletividade necessita do contraste proporcionado por atitudes opostas bem ajustadas. Um corpo que avança dá uma impressão mais forte de direção para a frente se sincronicamente outros corpos recuarem.

É por isso que o polirritmo deve desempenhar um papel muito importante na encenação de multidões. Não apenas a polirritmia do coro, mas aquela que contrapõe os gestos de um solista àqueles de um grupo de coralistas, que opõe movimentos lentos e contínuos a movimentos vívidos e bruscos, que encadeia em cânone gestos e passos, que regula a oposição de atitudes e de deslocamentos. O estudo das relações entre

gesto teatral e espaço demonstra a necessidade de renunciar a cenários pintados que criam espaços fictícios e de recorrer com mais frequência a praticáveis, planos inclinados e escadas,¹⁴ que permitem ao corpo variar atitudes, buscar equilíbrio e agrupamento. Mas não basta fornecer aos atores espaços mais variados, mais propícios aos movimentos corporais. O principal é dar a eles a educação especial que o uso desses espaços exige. Essa educação terá de regular as relações do espaço e da duração, e é por isso que terá de ser essencialmente musical, pois a música é a única arte que ensina as nuances do tempo. O coro deve reproduzir os ritmos elementares da música, os períodos de esvaziamento pretendidos e os momentos culminantes de atividade das emoções geradoras. O coro dá forma e fornece uma estrutura para a expressão individual dos protagonistas. Em um conjunto orquestral sinfônico, toda liberdade é oferecida pelo compositor aos músicos solistas para traduzirem os pensamentos dominantes da obra, mas sua expansão lírica é constantemente contida e estilizada, graças à necessidade de respeitar os limites impostos ao todo e não prejudicar o equilíbrio da interpretação. Como dissemos, é o coral que cria o ambiente em que evoluem os atores. Obviamente, eles podem manter toda a sua independência de ação individual, mas com a condição de se dedicarem a adotar esse ambiente imposto a eles pelas condições estéticas e sentimentais da obra. Por outro lado, todos os indivíduos agrupados que compõem a multidão devem sacrificar sua maneira pessoal de se expressar para não prejudicar a impressão geral. O papel da multidão é estabelecer constantemente relações e contrastes entre a vida imaginada dos heróis do drama e a vida normal e o ritmo interior dos espectadores.

A educação especial a ser imposta aos membros do coral, abordada por Appia já há vinte anos e completamente realizada por nós desde então, busca dar aos atores a flexibilidade de que eles precisam para se adaptarem instantaneamente a todos os ritmos excepcionais ditados pela inspiração, ou o que poderíamos chamar de “música” do temperamento dos autores. Os atores também passarão a adquirir a sensação constante de que seu papel consiste em incorporar-se à ação conjunta e se curvar às

¹⁴ Ver p. 191-192, neste mesmo capítulo. (N. da T.)

necessidades dramáticas que dominam sua personalidade. Essa educação também deveria ser imposta a regentes de orquestra, encenadores, remontadores e especialistas em cenografia e iluminação. O agrupamento de todas essas individualidades é essencial; todos os seus esforços devem contribuir para a impressão geral, pois a unidade do estilo dramático e suas concepções podem correr risco se permanecerem independentes e isoladas.

* * *

No teatro, a luz geralmente desempenha apenas um papel pitoresco de imitar os efeitos da natureza e dificilmente está associada a qualquer coisa que não seja a pintura decorativa. Sua ação, exercida juntamente com a música para modificar as condições do espaço de acordo com a situação, poderia, no entanto, proporcionar à atividade dos atores novas e variadas possibilidades de expressão. Renunciando em certos momentos a seu papel usual, que consiste em imitar as diversas claridades do dia e da noite, participaria diretamente do drama, destacaria os altos e baixos emocionais, os impulsos e os contratemplos, impregnando o espaço decorativo com sua essência emocional. Assim, veríamos uma multidão estacionada na escuridão relativa entrar gradualmente na zona de luz, elementos diferentes dessa multidão se espalhariam pelos diversos lugares iluminados do espaço e gestos coletivos iniciados em uma sombra crepuscular terminariam no esplendor triunfante do dia.

A luz é a irmã da música. Reforçar os *crescendi* de uma através da amplificação da outra, harmonizar todos os seus modos de criar nuances, fraseado e ritmo é comunicar aos espectadores – graças às vibrações de som e luz combinadas – um máximo de sensações estéticas, e aos atores, graças às modificações patéticas do espaço em que se movem, meios insuspeitos de expressão. Mas sob a condição, escusado será dizer, de que esses atores não usem esses novos meios de maneira mecânica e que sejam verdadeiros artistas. Porque a arte não é um meio particular de

expressão e tradução da vida, ela é “a própria vida e a maneira de sentir-la”.¹⁵ Infelizmente, o desenvolvimento do sentimento e do temperamento não faz parte de nenhum currículo atual de educação artística. Esse é um erro sério, e achamos realmente surpreendente que tão poucos artistas e críticos saibam reconhecê-lo. No que diz respeito a nós, é certo que, se desejamos ardenteamente essas reformas, é porque (ao contrário da máxima de La Rochefoucauld¹⁶) sabemos perfeitamente o que desejamos!

¹⁵ Fonte não localizada. (N. da T.)

¹⁶ A máxima à qual Dalcroze se refere aqui é: “Não desejariamos nada ardenteamente, se conhecêssemos perfeitamente aquilo que nós desejamos” (La Rochefoucauld, 1945, máxima 439, p. 93). Ver a edição brasileira: La Rochefoucauld, 2014. (N. da T.)

XI

Como redescobrir a dança? (1912)¹

Definição da dança. – A dança dita “clássica” e a negação da gravidade. – As acrobacias do gesto. – Métrica e rítmica. – Especialização excessiva dos estudos musicais e coreográficos. – Os dançarinos e os compositores de balés. – Criação de um estilo coreográfico. – O fraseado e os andamentos da dança – Exercícios variados para a fusão da música com a plasticidade viva. – O gesto e a expressão. – A falsidade e a sinceridade – A plasticidade polirítmica. – A ficção e a realidade no teatro. – A dança do amanhã.

Nunca se falou de dança, desde Luciano até Goethe e Théophile Gautier, a não ser sob um aspecto ditirâmbico, através de termos etéreos e vagamente evocadores de sonhos alados e sobrenaturais nos quais as formas corporais, livres das leis da gravidade, pairam acima da realidade da existência. Não será nesses termos que eu vou falar hoje de dança. Para mim, trata-se de definir em quais limites a arte de dançar pode se aproximar, a partir de sua própria concepção e através de recursos essencialmente humanos sujeitos às leis fisiológicas, daquela arte que se encontra atualmente em pleno desenvolvimento e com a qual a dança estabelece um íntimo parentesco: a música.

¹ Tradução de José Rafael Madureira.

Existem, e certamente existirão sempre, seres excepcionais que, naturalmente dotados para a música e para a plasticidade viva,² imbuídos da alegria de viver e, por outro lado, convencidos da profunda expressão de beleza que emana das emoções humanas, serão capazes de dar visibilidade aos ritmos sonoros e recriar a plasticidade musical sem o suporte de estudos especiais, contando unicamente com a sua intuição natural e com a subordinação inconsciente de suas faculdades físicas àquelas imaginativas e emotivas. Esses tipos são predestinados e podem, em princípio, dispensar qualquer tipo de educação.

Todavia, conhecemos um número grande de indivíduos inclinados à arte coreográfica devido a um gosto natural pela plasticidade expressiva – e, com frequência, simplesmente pelo movimento corporal – que se entregam à dança sem dispor do pleno entendimento das inúmeras faculdades necessárias à prática dessa arte tão complexa e tão profundamente humana. Para esses indivíduos, a educação atualmente oferecida aos dançarinos é absolutamente insuficiente. É justamente a possibilidade de elevar o nível dos estudos coreográficos que me preocupa e interessa mais especialmente, pois do restabelecimento desse nível e, consequentemente, da mentalidade dos dançarinos depende, inicialmente, o renascimento da dança.

Desejo me ocupar, a partir de uma perspectiva técnica, do estudo das condições e possibilidades de renascimento da arte coreográfica, e espero não ser condenado por abandonar, nessa circunstância, metáforas e lirismos convencionais.

* * *

A dança é a arte de exprimir as emoções com o amparo de movimentos corporais ritmados. Não é o ritmo que torna esses movimentos expressivos,

² No original, *plastique vivant*. Dalcroze utiliza inconsistentemente em todas as suas obras o termo *plastique* e suas derivações, especialmente a *plastique animée*, conceito-chave da rítmica. A proposta, evidentemente, é instituir um diálogo com as artes plásticas, no seu sentido etimológico como “arte de modelar” ou *plastiké techné*. Sempre que possível, tentamos traduzir *plastique* por “plasticidade”. (N. do T.)

mas ao ordená-los, ao estetizá-los, ou seja, ao “alterar conscientemente as suas relações”,³ ele se torna artístico; e, desde a antiguidade mais remota, nós observamos danças acompanhadas pela música, cuja finalidade era regular ritmicamente os gestos, suas evoluções e atitudes. Sem dúvida, esse acompanhamento musical não era rigorosamente indispensável, e eu discutirei isso com maior acuidade mais adiante; todavia, se admitirmos que a arte da dança comporta uma fusão da sonoridade ritmada com o movimento – do mesmo modo que, na arte lírica, nós observamos a unificação do verbo com a música –, convém declarar que o atual estado de decadência em que se encontra a dança nos dias de hoje se deve tanto ao desenvolvimento exagerado do virtuosismo corporal, conquistado às expensas da expressividade, quanto à negação absoluta do princípio de unidade estabelecido entre a plasticidade corporal e o ritmo musical.⁴

Na dança teatral que ainda se alastra nas cenas líricas mais importantes, os movimentos corporais nunca aspiram à expressão de sentimentos nem à transposição de movimentos sonoros. Apenas raramente eles se harmonizam com a música que deveria instigá-los e animá-los; e os membros nem mesmo se harmonizam entre si. Os braços não têm o menor interesse pelo que fazem as pernas, ou melhor, eles parecem se recusar a segui-las na orientação de seus deslocamentos. Os braços estão ali somente para garantir o equilíbrio e parecem pertencer a um corpo que não é o seu. Quanto às pernas, seu papel parece consistir em negar o peso do corpo. Compreendemos que os pintores, ao eliminarem de seus desenhos a representação de certas contrações musculares, acabam por destruir a sensação de gravidade com o propósito de oferecer ao espectador

³ H. Taine. (Fonte não localizada. [N. do T.])

⁴ Os estudos do balé considerado “clássico” têm por objetivo a aquisição de certo número de automatismos, de natureza acrobática, que podem ser combinados de diversas maneiras. O papel do *maître de ballet* consiste em adaptá-los às músicas de diversos estilos que os bailarinos têm como tarefa interpretar. A partir do dia em que são aprovados no seu último exame, sua técnica é considerada pronta e qualquer aprimoramento artístico revela-se inútil. Durante toda a carreira, eles apresentarão ao público os exercícios de virtuosismo que foram obrigados a estudar nas escolas de dança e que se constituem naquilo que se convencionou denominar arte coreográfica.

a ilusão de imaterialidade (como na ascensão dos santos ou no flutuar dos anjos, por exemplo). Os dançarinos, contudo, e sem saber, atribuem ainda mais materialidade ao corpo que eles desejam tornar mais volátil ao multiplicar os saltos e pulos. Estes, de fato, só podem ser executados graças a esforços extremamente vigorosos de contração muscular. A imaterialidade de um corpo só pode ser alcançada na dança através da graduação dos “*diminuendo*” dinâmicos de outros membros que não sejam as pernas, pois elas, durante a dança saltitante, precisam permanecer contraídas. A imaterialidade só poderá ser percebida pelo público se o dançarino estiver sincera e inteiramente imbuído de pensamentos livres de qualquer materialidade. Pois as faculdades espirituais nunca poderão se desenvolver normalmente e por completo em um dançarino especializado no exercício de movimentos limitadores e, particularmente, dos movimentos realistas de um salto.

Um pensamento completo, uma associação de ideias e sentimentos, um estado de alma só podem ser traduzidos por um corpo inteiramente inspirado por esse pensamento. Do mesmo modo que, no drama lírico, a vocalização sem propósito, aquela cujo único objetivo é exibir virtuosismo, produz nos artistas de hoje uma impressão de falsidade e insensatez, movimentos corporais que não sejam inspirados pela necessidade de exteriorizar os sentimentos ou traduzir uma música vivida com sinceridade representam, em uma cena, nada além de ridículas acrobacias. Se a dança e a mímica, na cena moderna, são consideradas como artes deliberadamente inferiores (na pantomima, os gestos servem apenas para exprimir sentimentos convencionais e atos realistas),⁵ é porque se especializaram no domínio dos efeitos de pura técnica. Pouco importa a variedade desses efeitos, pouco importa também o cuidado de certos dançarinos em reproduzi-los de modo sincronizado com as cadências métricas da orquestra. Não é a métrica que assegura originalidade à expressão musical, mas o ritmo. E os dançarinos não artistas saberão mensurar com exatidão, através de seus passos, as frases musicais; não

⁵ Pantomima é uma espécie de mímica realizada pelos dançarinos em balés de repertório de modo estereotipado. Jaques-Dalcroze usa o termo de um modo pejorativo. (N. do T.)

será a essência da música que irá exprimir sua dança, mas unicamente as suas formas exteriores, agora desprovidas de impulso e vida. A rapidez ou a lentidão dos movimentos sonoros ou corporais só serão expressivas quando forem representativas de um estado de concentração ou excitação criado por imagens motoras, intelectuais e anímicas. Um caminhar lento ou uma corrida ligeira só poderão produzir uma impressão estética se o andamento geral do intérprete indicar ao espectador as relações entre os movimentos percebidos e o estado concentrado do espírito e da alma que os provocou. A velocidade de um caminhar ou de uma corrida pode ser influenciada por causas imateriais, mas a atividade geral do corpo em sua inteireza será igualmente influenciada, o que comprova a falsidade da maior parte dos passos de dança em que somente os músculos das pernas são acionados e cujos efeitos são análogos aos “recursos” de audácia que hoje, com toda razão, foram proscritos da literatura musical instrumental.

* * *

Não temos mais qualquer necessidade, nos dias de hoje, de instaurar um processo a favor do balé teatral,⁶ o caso já foi julgado e o réu, condenado. O público não se interessa mais pela coreografia, os artistas não a consideram mais como uma arte, e o mais deplorável é saber que nem os artistas nem o público reconhecem, de fato, quais são as verdadeiras razões de seu desprezo. Observamos que eles ainda idolatram os méritos de alguns dançarinos de renome, e isso parece provar que, para eles, a decadência da arte coreográfica reside, sobretudo, na inferioridade apresentada pela média dos dançarinos. O desentendimento existente entre métrica e rítmica musical – e o modo como esses elementos são realizados esteticamente – atinge somente alguns poucos artistas. O muro que separa a orquestra da cena lhes parece normal. As excepcionais tentativas de Isadora Duncan em reconstituir as danças gregas lhes parecem

⁶ “Balé teatral” é uma referência às cenas de dança ou balé presentes nas encenações operísticas. (N. do T.)

suficientes para a reforma da arte do balé, mas eles não percebem que essas danças, além de não serem inspiradas pela música, podem dispensá-la por completo. Há ainda outros – e entre eles artistas e críticos notáveis – que conservam, ou fingem conservar, uma confiança inabalável em tradições coreográficas que se encontram em total discordância com princípios musicais, fundamentados em uma pesquisa sincera pela expressão natural. Em uma palavra, o público de balé, atualmente, parece se encontrar, em relação à dança, na mesma posição de um público de ópera incapaz de perceber: primeiro, que os ritmos do texto cantado não correspondem em absoluto aos ritmos musicais que supostamente deveriam realçar e, segundo, que os cantores cantam em uma tonalidade diferente da orquestra e em outra métrica.

Contra a falta de unidade existente entre poesia e música, Wagner, outrora, se posicionou com convicção, e, graças às suas obras, uma revolução foi instaurada.⁷ Do mesmo modo, é preciso que os artistas, conscientes do abismo que foi escavado na cena entre a linguagem corporal e os ritmos sonoros, dediquem todos os seus esforços para indicar ao público o real motivo dessa inferioridade artística que, instintivamente, o surpreende e para demonstrar a ele que, se a dança, atualmente, não é mais uma arte, é porque as leis da estética sonora e plástica não são mais respeitadas.

Pois tanto a música dos sons como aquela dos movimentos têm como objetivo exprimir os nossos sentimentos aos homens que nos circundam.

A música que existe em nós e que se formou de nossos ritmos naturais, de emoções que estabelecem em nossas almas as particulares sensações de cada temperamento, pode assumir diferentes formas conforme as capacidades de realização dos indivíduos. Na dança, é preciso que ela seja transposta simultaneamente em sons e movimentos. A música sonora regula, ordena e estiliza a plasticidade, sem a qual a dança será entregue à anarquia dos movimentos. Ademais, ela reforça a sua expressão graças a seu poder excitador. Por outro lado, a plasticidade oferece visibilidade aos sons e lhes confere um elemento de humanidade.

⁷ Referência à “obra de arte total” wagneriana, o *Gesamtkunstwerk*. (N. do T.)

No balé moderno, música e dança encontram-se separadas, pois os estudos coreográficos e musicais são domínios especializados. E tem sido assim desde há muito tempo, e por isso existe um número muito pequeno de músicas para balés que possam ser dançadas e muito poucos ritmos corporais usuais na dança capazes de inspirar os compositores à criação de uma música original. Dançarinos e compositores de balé ignoram-se mutuamente. Já não existe qualquer relação entre os ritmos do tempo e aqueles do espaço.⁸

Se admitirmos que os movimentos corporais devem ser regulados pelos ritmos musicais, é importante que esses ritmos sejam passíveis de serem realizados corporalmente. Se examinarmos as músicas atuais de balé, perceberemos que as durações musicais são geralmente muito curtas para que as pernas e os braços possam exprimi-las com sincronismo, e eis a primeira constatação de que os compositores de balé não conhecem o instrumento para o qual escrevem e, portanto, imaginam para o corpo determinadas músicas que, em sua maior parte, não podem ser realizadas. Eles acumulam processos técnico-musicais para dissimular a sua falta de conhecimento do corpo humano e de seus meios de expressão.

Por outro lado, observamos em cena que, mesmo quando a obra musical apresenta passagens suscetíveis de serem exprimidas por movimentos corporais, os dançarinos não buscam nem mesmo conformar esses movimentos aos ritmos da música, contentando-se em adaptá-los a uma

⁸ Se assinalarmos essa situação aos pintores, eles nos responderiam com certa lógica que o importante para eles é a *visão* dos movimentos harmonizados e não a *audição* de uma música com harmonias adequadas – e que, de resto, essa justaposição de elementos diferentes lhes pareceria nociva à unidade da impressão plástica. Seguramente! Se eles não têm um sentido musical comum! E nada me parece mais legítimo que a existência de uma plasticidade viva independente da música e capaz de extrair do corpo humano todos os seus recursos expressivos. Mas o pior é que os dançarinos não musicistas, incapazes de interpretar a música por eles escolhida para, digamos, inspirá-los, não cogitam em deixá-la de lado, persistindo em parodiá-la, ou eles consideram a música como um simples regulador dos seus movimentos, e, nesse caso, bastaria recorrer aos instrumentos de percussão, ou então, acreditando que a música anima e inspira uma essência superior, eles se entregariam com sinceridade aos seus impulsos, e nós seríamos, de agora em diante, poupadados do espetáculo revoltante de sua prostituição.

interpretação convencional. Disso decorre uma segunda constatação: os intérpretes de balé não conhecem as leis do ritmo sonoro e sua relação com as leis da plasticidade rítmica e, portanto, encontram-se em relação à música na mesma condição daqueles violinistas de rua capazes de repetir de cor as árias que dizemos a eles, mas que, ignorantes das leis da linguagem musical e colocados em uma orquestra, tentariam adaptar tanto quanto possível as árias que lhes são familiares à música que eles seriam encarregados de ler, mas que desconhecem. Conclui-se claramente dessas duas constatações que, se nós desejamos provocar um renascimento da arte da dança, é preciso oferecer uma educação especial⁹ que permita ao dançarino conhecer a música que ele realiza plasticamente e que assegure aos compositores o conhecimento das leis do equilíbrio e do movimento corporal em todas as suas nuances. Somente depois disso será possível estar em condição de exprimir rítmica e plasticamente as emoções, pois somente estando em plena posse dos múltiplos signos de uma linguagem é possível empregá-los para que revelem nossos sentimentos aos demais.

* * *

A arte do ritmo musical consiste em diferenciar as durações do tempo, combiná-las durante seus encadeamentos, arranjá-las entre os silêncios e acentuá-las consciente ou inconscientemente de acordo com as leis fisiológicas. A arte da plasticidade rítmica consiste em desenhar o movimento no espaço, traduzir as figuras longas em movimentos lentos e as figuras curtas em movimentos rápidos,¹⁰ organizar as paradas em suas diversas sucessões e exprimir os acentos sonoros em suas múltiplas nuances, reforçando ou aliviando o peso corporal por meio das inervações musculares.

O estudante-dançarino (e pelo termo dançarino eu designo todo intérprete da música que se vale de movimentos corporais, como o cantor lírico

⁹ Essa “educação especial”, evidentemente, é a rítmica. (N. do T.)

¹⁰ As figuras longas, por exemplo, são as semibreves e mínimas; as figuras curtas, da mesma forma, podem ser representadas por semínimas, colcheias ou semicolcheias. (N. do T.)

e também o regente de orquestra) deverá, portanto, submeter-se a uma dupla e paralela educação através da qual ele conseguirá compreender a música, comover-se com ela, elaborar uma ideia precisa dos ritmos que a inspiram e depois traduzi-los plasticamente respeitando o seu estilo, ou seja, as alterações propostas pelo compositor para as relações estabelecidas entre eles. De fato, são essas alterações que exprimem a sua emoção, e todas as nuances dinâmicas e patéticas que formam os sentimentos vitais da música devem ser produzidas pelo dançarino com o suporte de *modificações orientadas pela sua própria sensibilidade e através de movimentos musculares*, pois essas modificações não se operam sem estudos especiais, e são justamente esses exercícios que me parecem ser indispensáveis para proporcionar ao artista a consciência dos seus movimentos e a possibilidade de variá-los e combiná-los sem esforço e de uma forma artística.

Em primeiro lugar, trata-se de fazer com que o dançarino seja capaz de caminhar no compasso independentemente do tipo de movimento, o que não é tão fácil quanto poderíamos acreditar. Os dançarinos não sabem caminhar lentamente, eles perdem o equilíbrio, e todo virtuosismo de suas pernas só pode ser afirmado nos movimentos rápidos.¹¹ Se observarmos Isadora Duncan com a devida atenção, alguém que repudia todo efeito de virtuosismo ou técnica pura e que pesquisa o natural na arte, perceberemos que, nos *adagio*, ela raramente caminha no compasso, acrescentando a todo instante um ou vários passos involuntários em relação ao número de passos estabelecidos pela frase musical. Isso se deve ao fato de que ela não sabe coordenar a transferência do peso do seu corpo de uma perna à outra em todas as variações de andamento. Ela não respeita as leis da gravidade que, do ponto de vista da plasticidade corporal, criam as leis do equilíbrio. A única arte do espaço que conhecemos, a arquitetura, baseia-se nas leis da gravidade e do equilíbrio. O corpo humano, do mesmo modo, deve dar conta dessas leis, e são as diversas inervações musculares que se encarregam de realizá-las. As

¹¹ Referência aos movimentos de uma sinfonia ou concerto. Essas formas musicais geralmente apresentam três momentos ou “movimentos” com andamentos contrastantes, por exemplo: um primeiro movimento *largo*, o segundo *moderato* e o terceiro *allegro*. (N. do T.)

dançarinas de teatro não sabem caminhar lentamente; vocês todos, como eu, devem ter observado que elas, ao finalizar suas variações, retornam aos bastidores cambaleando como patos. Os estudos coreográficos são responsáveis pela deformação do jogo natural de suas articulações. Nos exercícios cadenciados de caminhada, que para mim se constituem no abecê da educação coreográfica, o aluno aprende a regular a harmonia dos músculos ativos e dos seus antagonistas desde um *largo* lentíssimo até um *allegro* vivaz e a praticar o *accelerando*, o *ritenuto* e o *rubato* na caminhada sem nunca perder o equilíbrio. Além disso, as diversas maneiras de caminhar devem ser diretamente inspiradas pelo andamento das frases musicais e adaptadas ao *staccato*, ao *legato*, ao *portando*, etc. da música. Existem nesse domínio tantas combinações quanto as mudanças de arcada de um violinista, e a mesma comparação irá servir para nos ajudar a compreender os exercícios especiais e práticas específicas necessárias às diversas maneiras de se deslocar no espaço, de parar de forma brusca ou com lentidão. Atacar uma frase de violino iniciada por uma anacruse de três semicolcheias requer certo tipo de arcada e certo tipo de contração muscular que são totalmente diferentes de um ataque sobre uma semibreve executada em *pianíssimo* ou sobre uma semínima tocada *forte* e seguida de uma pausa. O estudo das paradas nas caminhadas é tão importante quanto o cessar de movimento que, na dança, se revela como um meio surpreendente de criação de contrastes e de introdução da polifonia na expressão dos sentimentos. Em muitos casos, a dança pode ser comparada a um *concerto* para violino e orquestra no qual o solista dialoga com os outros instrumentos e no qual ora um ora outro protagonista se cala momentaneamente para deixar o outro falar. Somente na dança o discurso se faz em duas línguas diferentes. A cada frase musical corresponde um fraseado plástico. O essencial é permitir que as emoções artística e estética sejam expressas. A linguagem plástica não perde em nada para a linguagem musical em relação à variação de seus recursos.

* * *

Retomando a discussão sobre os nossos exercícios de caminhada, é importante mencionar que eles não serão estudados somente sobre um piso plano, mas igualmente sobre planos inclinados cobertos de praticáveis e sobre escadas de todos os tipos e todas as dimensões. Na medida em que se trata de empregar, para a expressão de sentimentos humanos, a inteireza do corpo, será profundamente ridículo privá-lo das oportunidades de se manifestar livremente em seus diversos modos de ação. A caminhada do ser humano varia conforme a superfície sobre a qual ele se move; assim, convém que, na cena teatral, nós ofereçamos a ele a oportunidade de se mover sobre diferentes tipos de superfície.¹² Quem nunca viu crianças dançando sobre um morro gramado? Vocês conhecem a impressão profunda causada pelo espetáculo de uma multidão de homens escalando penosamente uma montanha?

Os exercícios preparatórios de caminhada deverão ser executados sem o suporte dos braços, já que estes precisam estar disponíveis para realizar outras funções que não seja a manutenção do equilíbrio, um recurso comumente empregado pelos dançarinos de ópera. São os braços que exprimem os sentimentos evocados pela dança, e eu afirmo que o número de combinações de movimentos que eles podem articular é infinito e que as regras que formam a linguagem dos gestos são quase tão numerosas quanto aquelas da linguagem das palavras articuladas. O estudo dos gestos, de suas oposições e combinações, inexiste na dança de ópera, em que os braços servem somente para manter o equilíbrio corporal. Os dançarinos da escola Duncan têm uma variedade muito maior de gestos, mais belos e mais numerosos, mas eles, com frequência, são apenas imitações da Idade Antiga, reproduções das atitudes de estátuas gregas que raramente afirmam uma personalidade ou a expressão de um sentimento espontâneo e sincero. Por outro lado, eles ocupam o espaço sem qualquer ordem ou lógica e jamais se retiram, eles estão sempre em cena e não se realizam como a inequívoca consequência das nuances de sentimentos inspirados pela música.

Por fim, eles não traduzem a mentalidade dos homens do presente.

¹² Ver capítulo X, p. 189.

O importante no estudo da dicção é conduzir o aluno para que ele seja capaz de modular sua voz conforme o seu temperamento e não para que imite nuances vocais imaginadas por outros. Ocorre o mesmo no estudo do gesto,¹³ que deverá depender da forma dos membros, da força e flexibilidade dos músculos, das disposições particulares das articulações. Para que tenhamos uma ideia do número infinito de combinações de gestos, suponhamos que o braço esquerdo se eleve e permaneça estendido acima da cabeça, verticalmente. Bom, esse gesto irá variar de forma e expressão de acordo com as diversas inclinações do torso e da cabeça, conforme os graus de inervação dos braços, conforme o grau de tensão ou flexão do cotovelo ou do punho, conforme a posição dos dedos da mão aberta e fechada, conforme a movimentação do torso ou de outras partes do corpo. Depois, enquanto o braço esquerdo se eleva, eis que o braço direito ou permanece imóvel ou se abaixa em movimento contrário, ou se dirige à direita, à esquerda ou para trás em todas as nuances de extensão ou flexão. Essas diversas combinações do braço tomam significações totalmente diferentes de acordo com o olhar do atuante, se ele se fixa sobre o braço esquerdo ou sobre o braço direito, sobre o cotovelo, sobre o punho ou sobre os dedos. Essas combinações produzem expressões variadas conforme o grau de resistência dos músculos antagonistas, conforme a lentidão ou a rapidez dos movimentos (um braço pode se elevar lentamente enquanto o outro gesticula rapidamente). Depois, novamente, enquanto o gesto do braço esquerdo se eleva sozinho, é possível termos diversos gestos do braço direito, e cada um desses gestos se coloca sob uma luz diferente conforme as direções sucessivas do olhar. Enfim, as diversas posições das pernas modificam, elas também, a aparência e a significação estética dos gestos dos braços. Desde que o peso do corpo esteja sobre a perna colocada à frente ou sobre a outra, conforme o seu grau de inclinação, conforme o seu estado de flexão ou extensão de pernas, eis que a atitude geral muda de significado ou qualidade. Assim, a modificação de apenas um detalhe na posição do conjunto pode, por sua

¹³ Toda referência à potência expressiva do gesto e aos caminhos para desenvolvê-la é uma apropriação evidente das teorias de François Delsarte às quais Dalcroze teve acesso durante o tempo em que viveu em Paris. (N. do T.)

vez, ser combinada com todas as outras alterações da atitude inicial, e vocês perceberão – não é mesmo? – que o vocabulário dos gestos dispõe de uma variedade considerável! Mas imaginem, sobretudo, e aqui emerge o lado artístico da questão, que, conforme o sentimento que provoca o gesto, conforme a expressão da fisionomia iluminada pela atitude interior, cada uma das variações gestuais acima mencionadas, por sua vez, assume um caráter totalmente diferente, refletindo com muita variedade as múltiplas nuances das emoções humanas.

* * *

O gesto, por si só, não é nada, todo o seu valor reside no sentimento que o inspira, e a dança mais rica em combinações técnicas de atitudes corporais será somente um divertimento sem importância e sem valor se o seu objetivo não for o de representar, através de movimentos, as emoções humanas em sua plenitude e verdade. Vejam os novos balés de teatro moderno, considerem os sentimentos colocados em jogo pela ação e constatarão que a dignidade humana se encontra particularmente menos-prezada, que eles colocam em jogo somente as emoções mais mesquinhas e, sobretudo, que essas emoções são sempre transpostas do masculino para o feminino, que os elementos de força, coragem, combate e revolução sucumbem, lamentavelmente, em favor da graça sentimental, afetada e artificial. De fato, em nossos balés contemporâneos o homem tem um papel quase nulo.¹⁴ As sugestivas oposições entre firmeza e languidez, entre luta e consentimento, entre o amor imposto e a ternura consentida, as lutas, as iniciativas de alto risco, as marchas pesadas e graves na direção do vir a ser, diante de obstáculos, resistência, remorso e vitórias sobre si mesmo são apagadas da ação e já não podem ser representadas porque a falsidade se impôs. (Como fica, então, essa arte dramática na qual Siegfried, Rinaldo e Tristão são interpretados por mulheres?) O homem, consciente da decadência da arte coreográfica, já não ousa dançar com

¹⁴ Nas cenas de *pas de deux*, o bailarino tem as únicas funções de sustentar as piruetas na ponta, de sustentar os saltos de sua parceira ou de transportá-la pelo espaço. (N. do T.)

virilidade, já não ousa afirmar sua beleza brutal e tampouco manifestar com plasticidade suas qualidades estéticas inatas, o instinto de dominação e a necessidade de luta. Que espetáculo mais repugnante o apresentado pelo dançarino ao imitar a gracilidade feminina! O eterno conflito entre homem e mulher é a razão de ser da nova dança, e ela só conseguirá recuperar sua influência social e seu caráter de verdade humana quando colocar em cena esses dois eternos adversários, cujas oposições e reconciliações formam a base de todo drama artístico legítimo.

Ah! Não resta dúvida de que, quando o equilíbrio for restabelecido, as diversas nuances expressivas irão se manifestar no interior de indivíduos suscetíveis de se comoverem diante da arte e sob a influência de sensações e sentimentos experimentados com sinceridade. É também conveniente que uma parte da educação à qual desejamos submeter o dançarino seja reservada ao sistema nervoso. É preciso que exercícios especiais ensinem os nervos a transmitir rapidamente os comandos do cérebro aos membros encarregados de realizar suas vontades e estabelecer, com o suporte do ritmo, um fluxo vivo e ordenado – em todas as nuances de movimentos – entre os diversos agentes do organismo. É preciso que diversos automatismos sejam criados para que a vontade inteligente saiba aplicá-los ou retê-los de uma forma artística, combinando-os, opondo-os e sobrepondo-os. É preciso, igualmente, que as manifestações inconscientes do indivíduo possam florescer sem sobrecarregar o sistema nervoso, sem afetar a harmonia da plasticidade. É preciso, sobretudo, que o intérprete plástico das emoções musicais seja capaz de senti-las profundamente e que ele as saiba conduzir por uma cultura artística e moral, pois, para aquele que não for atravessado pela música e a quem ela não inspirar imperiosamente com suas vontades, toda busca pela expressividade será uma mentira. Vejam os admiráveis dançarinos do balé russo, cujo temperamento fulguroso, flexibilidade e qualidades rítmicas são inegáveis, vejam que eles, se a ação lhes exigir, renunciarão aos efeitos vertiginosos de seus giros e saltos para exprimir o lirismo de um contexto dramático! Seus movimentos perdem, assim, imediatamente toda naturalidade e toda sinceridade. O sentimento é substituído pelo sentimentalismo, o natural da expressão, pela grandiloquência, cada gesto de paixão, honra, desejo, sofrimento é levado ao seu máximo grau de intensidade. Um *vibrato* constante anima

os seus movimentos, uma expansão contínua reina por ali, sem nuance, e a falta de pudor diante de emoções dissimuladas se propaga de modo desavergonhado!... Quer dizer que esses dançarinos são desprovidos de ciência, tato e inteligência? Absolutamente. A razão do exagero de suas atitudes e gestos reside na falta de uma íntima comunicação entre a sua sensibilidade e a sensibilidade do músico. A música não age diretamente sobre suas faculdades sensoriais e não engendra, irresistivelmente, os meios naturais de realizá-la corporalmente; eles não conseguem exprimir a música porque não sabem *recebê-la*!

Um intérprete não pode ser considerado um verdadeiro artista até que seja capaz não apenas de *doar*, mas – depois de ter recebido com devação e alegria a maravilhosa dádiva de uma obra – de recriar aquilo que recebeu e devolver aos demais, misteriosamente fundidas, a essência da obra e a essência de si mesmo.

Pois, para a maior parte dos dançarinos de balé, a música é apenas um pretexto para os efeitos decorativos da plasticidade viva. A beleza de seus gestos tem como única preocupação a busca dos meios para que os seus recursos corporais sejam aplicados esteticamente. Eles ignoram que nenhuma atitude é capaz de produzir uma expressão de sinceridade e beleza a não ser que resulte em um estado da alma. A busca por uma graça exterior exclui toda beleza singela e natural. Essa beleza é o resultado de um trabalho interior, físico e intelectual, inclinado à busca de interesses superiores e universais. Antes de exprimir a música, o dançarino deverá ser capaz de vivê-la, de se entregar às suas vibrações de um modo totalmente desinteressado. O corpo jamais será inteiramente belo até que reflita a beleza do pensamento e os estremecimentos espontâneos da vida. Wagner disse: “Somente a vida pode engendrar um desejo real de arte; somente a vida pode oferecer à arte sua matéria e forma!”.¹⁵

O artista-dançarino deverá servir-se de todo o seu corpo para exprimir os seus sentimentos através dos sentimentos da música e vice-versa. É, portanto, indispensável que todos os seus membros sejam educados e, além disso, que sua sensibilidade e inteligência musical tenham sido

¹⁵ Fonte não localizada. (N. do T.)

desenvolvidas por essa educação. Um ensino particularmente voltado a despertar o sentimento de inter-relação entre os movimentos da música e os movimentos dos aparatos musculares e nervosos deverá ser imposto não somente aos dançarinos, mas a todos os artistas que cultivam o ritmo com especial atenção, quais sejam, os instrumentistas, os cantores, os diretores teatrais e os regentes de orquestra. Esse ensino resultará na formação de seres vibrantes e sensíveis, mestres de seus temperamentos e capazes de exteriorizar e estilizar sensações ardentes e penetrantes e de compreender e amar a música, cujas múltiplas emoções eles são encarregados de traduzir. O artista em cena não deverá ser um mero instrumento, mas um ser humano capaz de comunicar, através da beleza, os seus sentimentos – ou os de outros – a um público que ele tem por missão convencer e persuadir. Os atuais estudos dos dançarinos são longos e penosos. E no que resultam? Fazer com que as pernas executem uma grande quantidade de pequenos movimentos rápidos e desagradáveis, sem expressão e sem nuance; fazer com que os dançarinos saltem o mais alto possível, como os grilos, e girem sobre si mesmos como um pião. Quanto aos gestos dos braços, como já foi dito, os dançarinos não fazem nada; quanto à expressão do seu olhar, ela inexiste, pois os indivíduos não são conduzidos pelo culto da emoção e do pensamento. E mesmo nas danças acrobáticas, que são o triunfo de nossas primeiras bailarinas, não seriam elas sempre executadas sobre superfícies planas? Já não foi dito que a especialização em exercícios de virtuosismo não permite que os dançarinos façam evoluções sobre planos variados e escadas e, tampouco, que realizem caminhadas lentas de um modo gracioso?

Ah! Como somos idiotas, nós, artistas, como também o público, por não nos revoltarmos contra esses espetáculos antiestéticos oferecidos com tanta frequência em nossas cenas líricas! Como os nossos regentes de orquestra são tímidos ou indiferentes por não exigirem que os *maîtres de ballet*¹⁶ estudem música e a ensinem aos seus dançarinos! O fato é evidente: a maior parte dos coreógrafos encarregados de interpretar a música

¹⁶ *Maître de ballet* ou *maître de danse* são denominações transnacionais cultivadas desde o período barroco e que indicam o professor de dança. Por esse motivo, optamos por manter o termo original. (N. do T.)

não conhece sequer as notas musicais e, se as conhece, posso afirmar que não é capaz de vivê-las, tampouco de compreendê-las, e nada sabe sobre a arte musical, cujas especiais relações estabelecidas com as artes plásticas é ignorada por completo.

A plasticidade polirítmica inexiste em nossas cenas de balé. A arte das oposições de movimento ou atitudes encontra-se ainda em estado embrionário. A simultaneidade entre movimentos lentos e os mesmos movimentos realizados em dupla, tripla ou quádrupla rapidez nunca é praticada. As nuances resultantes da reunião de um número grande de personalidades agrupadas para expressar um sentimento único são realizadas com imperfeição, pois essas personalidades desenvolveram-se de forma incompleta e, com frequência, atuam de um modo inexpressivo.

Mesmo os corpos dos dançarinos mais dotados e que receberam a mais perfeita formação não conseguem alcançar uma potência expressiva completa, pois eles se movem sob uma luz artificial, sem nuances nem verdade. De fato, é impossível que a sua plasticidade seja afirmada sem o suporte de uma luz que a revele, anime e crie no espaço uma atmosfera, assim como os sons criam no tempo uma ambientação musical. Nenhum jogo natural de sombras, nenhuma oposição de movimentos fluidos e atitudes duramente desenhadas, nenhum *crescendo* expressivo de obscuridade e luz diretamente inspirado pela música, nenhuma relação entre o espaço sobre o qual os dançarinos se movem e os ritmos que eles precisam executar, entre a emoção do ambiente e aquela da ação!

* * *

Em um espetáculo de dança no qual colaboram diversas artes em harmonia (plasticidade viva, música, cenário), é preciso, sobretudo, evitar colocar ao lado da ficção de realidade a própria realidade. A realidade sempre chamará mais a atenção do espectador, e de uma forma mais intensa, do que a ficção, que será considerada por ele insuficiente e ridícula. E é por isso que as três dimensões reais do espaço não podem, em uma cena de dança, suportar ao lado delas a perspectiva imaginada e criada pelo

pintor.¹⁷ A luz real e vivaz deflagrada pelas três dimensões vivazes e reais da plasticidade viva não suporta a proximidade dos efeitos de luz imaginados pela arte decorativa. O mesmo ocorre com o ritmo da plasticidade viva, que não pode coabitar um espaço ocupado pelos movimentos imaginários e sempre fixos da escultura e da pintura. Os cenários atuais são os inimigos diretos do ritmo real, executado pelo corpo humano nas três dimensões reais do espaço. Os cenários construídos com duas dimensões reais e uma profundidade fictícia não podem rivalizar com um espaço habitado por uma profundidade real. Uma luz que elimina as sombras distorce os valores reais da plasticidade e do movimento. O enquadramento de um espetáculo de dança deverá ter uma natureza realmente plástica, e a luz, cuja finalidade é revelar os ritmos corporais do modo mais natural possível, deve cair do céu ou surgir do horizonte.

Visto que todas as motivações dos movimentos expressivos da plasticidade viva são de ordem imaginária, não é preciso que a comparação com a realidade comprometa a ilusão e destrua a natureza imaginária dos meios de expressão. A ilusão deverá ser produzida unicamente pela ação expressiva no tempo e no espaço, na atmosfera musical e na luz. A flor que um dançarino colhe não é real, ela existe somente em sua imaginação ou na música que suscita o gesto de colher: não é preciso que existam flores naturais ou artificiais sobre o palco. O perfume dessa flor fictícia não existe; vocês exprimem isso através dos mesmos gestos que inspiram a alegria de sentir as fragrâncias da vida: não é preciso que a cena seja impregnada de perfumes!¹⁸ As causas de suas alegrias, tristezas, derrotas e do seu vigor não existem de fato na representação cênica de suas paixões, ou talvez existam, mas somente em vocês, contudo, todas as impressões

¹⁷ A concepção e a materialização dos cenários, desde a ópera barroca, eram feitas por pintores, ou seja, os cenários constituíam-se de imensas telas (pinturas) ao fundo do palco que retratavam paisagens, palácios, salas ou quartos, conforme a indicação do libreto. Dalcroze colocou essa tradição em xeque, apresentando, sob a égide de Adolphe Appia, conceitos como “espaço vivo”, “espaço rítmico”, “arquitetura viva” e “obra de arte viva”. Essa nova proposta de encenação (sem nenhum cenário) foi amplamente explorada nos festivais do Instituto Dalcroze de Hellerau (Dresden) entre 1912 e 1913. (N. do T.)

¹⁸ Como acontece em certos espetáculos dadaístas, afro ou semelhantes.

que formaram os seus pensamentos e sentimentos se exprimem por sua atitude e por seus movimentos, pela proporção de sua duração, por suas acentuações, pelo conjunto de graus de leveza e firmeza dos seus membros, pela colaboração dos seus músculos, servos do seu temperamento. Eles são, portanto, os seus meios de expressão que se tornam realidade, e tudo aquilo que está em cena e que não seja espaço e luz se torna uma mentira. Enquanto a pantomima não pode prescindir de objetos reais, pois todas as relações entre o homem e os seus pares são detalhadas ao infinito, a dança expressiva abrange os sentimentos e as emoções, exprimindo-os em toda a sua potência primordial. É por isso que as causas desses sentimentos perdem em intensidade ao se tornarem visíveis; sua pequenez irá tornar inverossímil e desproporcional a grandeza lírica da expressão. O medo diante dos perigos da natureza, por exemplo, é experimentado por toda a humanidade. Os perigos da natureza representados por recursos materiais no reduzido espaço de uma cena de teatro suportam somente a presença de indivíduos, eles não suportam a presença do *homem*. A arte da plasticidade viva (a orquéstica grega)¹⁹ é o produto da impressão transmutada em uma expressão que não manifesta exclusivamente nem o concreto nem o abstrato. O corpo serve-se sempre disso para expressar a vida da alma. Os pensamentos e sentimentos que não podem ser inteiramente exteriorizados por essas forças motrizes naturais, por consequência, não são do seu domínio, eles adentram o domínio do teatro convencional, conduzido pela individualização e pelo detalhamento de circunstâncias e formas da matéria que circundam o indivíduo.

A dança precisa ser inteiramente reformada, e nesse domínio, como em tantos outros, me parece ser completamente inútil buscar melhorar o que existe. É preciso destruir por completo essa arte decaída e construir nesse terreno uma nova edificação baseada nos princípios da beleza, da pureza, da sinceridade e da harmonia. É preciso que o dançarino e o público sejam educados no respeito às formas corporais: é preciso que a corajosa e nobre tentativa de Isadora Duncan e de seus discípulos

¹⁹ O termo “orquéstica” ou *orchestika*, derivado de *choreúo* (dançar), remonta aos movimentos, danças e coreografias executados pelos coros na tragédia clássica. (N. do T.)

de recuperar a pureza plástica idealizada pela quase nudez das formas corporais não seja ultrajada pelos protestos de uma burguesia hipócrita e estúpida. É preciso ainda que os corpos educados para a realização estilizada das sensações ritmadas aprendam a se comunicar com o pensamento e a se deixar impregnar pela música, que representa para a dança um elemento psicológico e idealizador. Ah! Não resta dúvida, um dia será possível – quando a música for inteiramente absorvida pelo corpo do homem, tornando-se com ele uma unidade indissolúvel, quando o organismo humano se tornar inteiramente impregnado pelos múltiplos ritmos das emoções da alma, e bastar-lhe reagir com naturalidade para afirmá-los em plasticidade, numa transposição que altere somente as suas aparências – ah, sem dúvida será possível dançar essas danças sem que seja necessário qualquer acompanhamento sonoro. O corpo bastará a si mesmo para exprimir as alegrias e as dores da humanidade; ele já não precisará do suporte de instrumentos que lhe indiquem os seus ritmos, pois todos os ritmos já se encontrarão nele e irão se exprimir com muita naturalidade em movimentos e atitudes. Mas, até lá, que o corpo aceite a colaboração íntima da música, ou melhor, que ele consinta em submeter-se sem restrição à disciplina dos sons em todas as suas acentuações métricas e patéticas, que ele adapte esses ritmos aos seus, ou, ainda, que busque criar oposições entre os ritmos sonoros e a plasticidade rítmica como um contraponto florido nunca experimentado, e que ele estabeleça em definitivo a aliança entre o gesto e a sinfonia. E que a dança do amanhã seja uma dança de expressão e poesia, uma manifestação de arte, emoção e verdade...

XII

A rítmica e a plástica animada (1919)¹

A Suzanne Ferrière

A arte do ritmista lhe basta. – Análise da arte da plástica viva. – A consciência muscular e o senso das atitudes. – Quadro dos elementos comuns da música e da plástica animada. – Ritmos musicais e ritmos intelectuais. – A arritmia. – Melhora possível das interpretações músico-corporais. – O encadeamento das atitudes. – L'après-midi d'un Faune, o balé russo e o movimento contínuo. – Experiência visual e experiência muscular.

Classificação dos elementos comuns à plástica viva e à música. – A dinâmica. – A agógica (divisão do tempo). – A divisão do espaço. – As relações da duração e do espaço. – Divisão do tempo e do espaço em relação à situação do indivíduo no espaço. – O encadeamento dos gestos. – Os gestos do ponto de vista estético. – O valor plástico e musical do gesto. – Os gestos de grupos. – O ritmo e a sociedade.

A rítmica tem por finalidade a representação corporal dos valores musicais, com a ajuda de pesquisas particulares tendendo a reunir em nós mesmos os elementos necessários a essa figuração. Tal figuração não é senão a exteriorização espontânea de atitudes interiores ditadas pelos mesmos sentimentos que animam a música. Se a expressão desses sentimentos não tem uma ação direta sobre nossas faculdades sensoriais e não se estabelece um movimento de aproximação entre os ritmos sonoros e nossos ritmos corporais, entre sua força expulsiva e nossa sensibilidade,

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi.

nossa exteriorização plástica se tornará uma simples *imitação*. É isso que diferencia a rítmica de todos os sistemas de calistenia,² de ginástica harmônica e de dança. Todos os efeitos exteriores de uma realização corporal nascidos do conhecimento da ginástica rítmica e da música são a consequência inevitável de um estado sentimental totalmente virgem de desejos estéticos. Suas manifestações satisfazem a todas as exigências da arte, posto que a arte consiste em enaltecer as ideias e as emoções, dar a elas uma forma ornamentada e estilizada, desenvolvendo suas qualidades de vida e tornando-as suscetíveis de serem comunicadas a outros. O ritmista é, ao mesmo tempo, quem cria (ou recria) a emoção artística e quem a vive. Nele, a sensação humaniza a ideia, e a ideia espiritualiza a sensação. No laboratório de seu organismo, opera-se uma transmutação que faz do criador ao mesmo tempo ator e espectador de sua obra.

Se, uma vez completa a figuração corporal dos ritmos musicais (graças à transformação dos sentimentos metafísicos em manifestações de ordem muscular e vice-versa), o ritmista procura modificar esses efeitos para que sua forma se torne exterior e atue de modo visual sobre os espectadores, a experiência da rítmica muda de caráter e se transforma em manifestação ao mesmo tempo estética e socializadora. As pesquisas de aperfeiçoamento da interpretação, com a ajuda do corpo, das emoções e dos sentimentos musicais, entram no domínio dessa arte particular, que, em oposição às artes fixas da pintura e da escultura, podemos nomear como *plástica animada* ou *plástica viva*.³ Os estudos de rítmica põem o indivíduo em condição de sentir e exprimir corporalmente a música para sua própria satisfação, e suas experiências constituem, por si, uma arte completa, em estado constante de vida e de movimento. Os estudos de plástica animada conferem aos meios de expressão da rítmica uma forma

² Calistenia (que vem do grego *kallos*, beleza, e *sthenos*, força) é um conjunto de exercícios físicos em que se movimentam grupos musculares, com foco na potência e no esforço. (N. dos T.)

³ A expressão “plástica animada” traz, por um lado, o aspecto plástico, ou seja, o que se torna visual da experiência do sujeito que pratica a rítmica, e, por outro, o que é animado, ou seja, que é vivo e tem movimento. (N. dos T.)

mais harmoniosa e mais decorativa e dão estilo aos gestos e às atitudes através de eliminações sucessivas.⁴

Os estudos usuais de balé insistem na harmonia e na graça dos movimentos corporais sem que haja nenhuma preocupação por parte dos dançarinos de se colocarem num estado de espírito particular, próprio a dar início de maneira irresistível a esses movimentos. A educação através e para o ritmo busca, antes de tudo, provocar nos alunos uma sensibilidade psicofísica capaz de despertar neles a necessidade e criar o poder espontâneo de exteriorizar os ritmos musicais sentidos, de interpretá-los de alguma maneira, com a ajuda de quaisquer meios, contanto que sejam todos inspirados por um conhecimento perfeito das relações do espaço, do tempo e da gravidade. O dançarino convencional adapta a música à sua técnica particular e, na verdade, a um número muito restrito de automatismos. O ritmista vive essa música, faz dela a sua, e seus movimentos a traduzem de modo natural. Os estudos de plástica animada o ensinarão a escolher, entre os movimentos, os mais expressivos e os mais capazes de produzir efeitos de ordem decorativa próprios para comunicar aos espectadores os sentimentos e as sensações que eles exigem. O importante é que as emoções que criaram os ritmos sonoros e o estilo no qual eles tomaram forma (e as preocupações de ordem geométrica e arquitetural que determinaram as harmonias e os desenvolvimentos) se encontram em sua representação plástica e que o mesmo arrepião de vida anima a música dos sons e a música dos gestos.

Assim que os membros estiverem disciplinados, os sentidos e o espírito despertados pela rítmica, as resistências nervosas eliminadas e as diversas forças do organismo ligadas por uma corrente contínua e poderosa, o sentido muscular, o sentimento de espaço e de orientação, assim

⁴ Dissemos frequentemente que não se pode julgar a rítmica a partir do resultado visual dos movimentos que ela suscita nos alunos. De fato, a rítmica é uma experiência essencialmente pessoal. Plástica animada é uma arte completa cujas manifestações se dirigem diretamente aos olhos de uma plateia, sempre diretamente experienciadas pelos atores. As impressões do ritmista podem agir especialmente sobre alguns espectadores particularmente sensíveis “à emoção do movimento”, enquanto o plasticista *busca* fazer todo o público experimentá-la.

como o das nuances da duração, deverão ser completados pela aquisição de qualidades estéticas e do senso especial que consiste em adivinhar o efeito que os movimentos efetuados podem produzir sobre o outro, o que permite ao plasticista realizar com seus membros exatamente os gestos e atitudes que havia imaginado. É preciso que, postado em frente a um espelho, ele encontre de modo perfeitamente “plasticizado”⁵ o conjunto de linhas e curvas que havia preconcebido, porque, se não é suficiente ser músico para criar uma bela obra musical, tampouco é suficiente ter o sentimento de beleza e de emoção plástica para instaurar a emoção e a beleza nas formas exteriores do movimento corporal. Se a acuidade dos poderes visuais e um sentimento decorativo desenvolvido permitem a um desenhista registrar graficamente a beleza de um corpo humano em movimento, essas qualidades não servirão de nada a ele quando se tratar da representação desses movimentos com a ajuda de seu próprio corpo. Falta a ele ainda, através de exercícios especiais, adquirir o senso *interior* da linha decorativa e as faculdades de ordem, equilíbrio e dinamismo, necessárias à sua representação animada.

Toda atividade visual ou auditiva começa por um simples registro de imagens e de sons, e as faculdades receptivas dos olhos e do ouvido só podem se transformar em atividade estética quando o senso muscular tiver convertido em movimento as sensações registradas. Dissemos em outro lugar, de maneira frequente, que o movimento é a base de todas as artes e que nenhuma cultura artística é possível sem um estudo anterior das formas movimentadas e sem uma educação completa das faculdades tátteis-motoras. Foi essa constatação que nos levou a fazer preceder o estudo do solfejo de uma educação do sistema nervoso e muscular, segundo as leis da métrica e do ritmo; é ela também que nos demonstra a necessidade de fazer os estudos de plástica animada (solfejo corporal) somente após experiências reiteradas com vistas à aquisição de um conjunto de qualidades que resultam, pelo movimento, no sentimento do espaço na duração e da duração no espaço.

⁵ O autor usa o termo “plasticisé”. (N. dos T.)

Certamente chegará o momento em que a plástica animada será inteiramente musicalizada pelo estudo dos múltiplos elementos de natureza agógica e dinâmica que constituem a linguagem expressiva dos sons. Ela procurará então a possibilidade de criar formas em movimento, ao mesmo tempo decorativas e expressivas, *sem o recurso dos sons*, com a ajuda somente da sua *própria música*. Sem dúvida, os meios de expressão musical não serão jamais completos sem o concurso dos grupamentos humanos, porque o problema consiste não somente em dar ao corpo humano todos os meios de expressão de natureza diversa que possui a arte musical, e em fazer desse corpo o instrumento direto do pensamento e da emoção criadora, mas ainda em harmonizar e orquestrar vários corpos em movimento.

Os elementos comuns à música e ao balé moderno são unicamente “a métrica” e, de modo acessório e aproximativo, “o ritmo”. Os elementos comuns à música e à *plástica animada* são:

Música	Plástica animada
Elevação dos sons	Situação e orientação dos gestos no espaço
Intensidade do som	Dinamismo muscular
Timbre	Diversidade das formas corporais (de acordo com o sexo)
Duração	Duração
Métrica	Métrica
Rítmica	Rítmica
Pausa	Parada
Melodia	Sucessão contínua de movimentos isolados
Contraponto	Oposição de movimentos
Acordes	Fixação de gestos associados (ou de gestos em grupos)
Sucessão de harmonias	Sucessão de movimentos associados (ou de gestos em grupos)
Fraseado	Fraseado
Construção (forma)	Distribuição dos movimentos no espaço e na duração
Orquestração (timbre)	Oposição e combinação de formas corporais variadas (de acordo com o sexo)

Todos os elementos rítmicos da música foram primitivamente emprestados dos ritmos do corpo humano. Mas, ao longo dos séculos, a música

os variou e multiplicou seus tipos e suas combinações até espiritualizá-los inteiramente, esquecendo sua origem muscular. Por outro lado, o corpo se desacostumou, à medida que aumentava na educação a preponderância da cultura puramente intelectual. É por isso que a maioria dos modelos rítmicos emprestados da música moderna, mesmo do balé, não pode mais ser traduzida pelo corpo. Certas músicas podem ser superpostas aos movimentos corporais, mas não ser interpretadas por eles de modo vivo, não ser, por assim dizer, *transpostas* plasticamente. No balé, os movimentos sonoros se contentam em ser desenvolvidos paralelamente aos movimentos corporais. A música tem um papel de acompanhamento e não efetua uma colaboração. Ela não inspira, não penetra nem vivifica os gestos, os movimentos e as atitudes. Por isso a dança dita “clássica” não constitui mais uma arte completa e não pode contribuir para o progresso da arte. De fato, o bailarino não está de posse nem de ritmos intelectuais nem de ritmos corporais naturais, posto que seu virtuosismo é feito de automatismos combinados, que sua sensibilidade não os pode destruir para então substituí-los, quando necessário, por manifestações rítmicas primordiais. O compositor de balé domina somente ritmos intelectuais que são, eles também, automatizados a tal ponto, que ele é incapaz de parar um desenvolvimento musical para que um ritmo espontâneo, de origem corporal, irrompa subitamente na trama orquestral. O bailarino e o músico são prisioneiros da métrica e ignoram tanto as nuances da duração quanto as relações dinâmicas das sonoridades e dos movimentos corporais. Rítmico segundo as convenções musicais, o compositor é arrítmico muscularmente. Já o bailarino, em muitos casos, é arrítmico muscularmente e musicalmente. Falta a ele uma educação que lhe permita ao mesmo tempo romper seus automatismos ou adaptá-los às modificações da duração e incorporar e depois exteriorizar, com leveza, os ritmos sonoros. Eu me explico.

Ser *arrítmico* é ser incapaz de seguir um movimento durante todo o tempo necessário à sua realização normal. É apressá-lo ou retardá-lo quando ele deve ser sempre uniforme. É não saber acelerá-lo quando ele deve ser acelerado, ralentá-lo quando ele deve ser mais lento. É torná-lo irregular e fracioná-lo quando ele deve ser ligado e vice-versa. É começar tarde demais ou cedo demais e terminá-lo cedo demais ou tarde demais.

É não saber encadear um movimento de uma espécie a um movimento de uma espécie diferente, um movimento lento a um movimento rápido, um movimento suave a um movimento rígido, um movimento enérgico a um movimento doce. É ser incapaz de executar simultaneamente dois ou mais movimentos contrários. É ainda não saber fazer nuances em um movimento, quer dizer, executá-lo em uma graduação insensível do “piano” ao “forte” ou reciprocamente, e é não poder acentuar metricamente ou pateticamente nos lugares fixados pela quadratura ou suscitados pela emoção musical. Ora, todas essas falhas dependem, sem nenhuma exceção, da incapacidade do cérebro para dar ordens suficientemente rápidas aos músculos encarregados de executar o movimento, da incapacidade do sistema nervoso de transmitir essas ordens fiel e calmamente, sem se enganar de endereço, e, ainda, da incapacidade dos músculos de executá-las irrepreensivelmente. A arritmia provém, portanto, da falta de harmonia e de coordenação entre a concepção do movimento e sua realização e da desordem nervosa que, em certos casos, é a consequência dessa desarmonia e, em outros casos, o que a provoca. Em certos sujeitos, o cérebro concebe normalmente os ritmos, sendo provido de imagens rítmicas claras e nítidas por hereditariedade, mas os membros, muito capazes de executar esses ritmos, não o conseguem porque o sistema nervoso está em desarranjo. Em outros sujeitos, são os membros que não são capazes, por degeneração, de executar as ordens cerebrais claramente dadas, e as descargas nervosas sem efeito acabam por abater o sistema nervoso. Em outros sujeitos, ainda, nervos e músculos estão em bom estado, mas a insuficiência da educação rítmica impede o registro claro das imagens duráveis no cérebro. *A finalidade dos estudos rítmicos é regularizar os ritmos naturais do corpo e, graças à sua automação, criar no cérebro imagens rítmicas definitivas.*

* * *

Para que se produza na arte musical um desejável renascimento do ritmo,⁶ sem dúvida muitos anos serão necessários, mas é certo que um tempo relativamente curto será suficiente para que a educação rítmica possa melhorar as interpretações musicais dramáticas e coreográficas. Essa educação rítmica é, primeiramente, indispensável para levar as pessoas de teatro que a ela se submeterem a reconhecer que sem ela não podem exprimir ritmicamente a música de maneira satisfatória. Nove décimos dos espectadores de espetáculos de representação lírica não se dão conta de que a orquestra e a cena vivem em estado constante de antagonismo. De fato, os cantores e os bailarinos superpõem gestos e atitudes sem nenhuma medida a uma música que eles não conhecem ou conhecem de modo imperfeito. Seus pés marcham quando não deveriam marchar, os braços se levantam quando não deveriam se levantar, seus corpos se agitam em relação à música exatamente como se comportariam suas gargantas se emitissem sons errados ou desmedidos, ou ainda se atacassem a música de uma outra ópera enquanto a orquestra continua tocando a obra inicial! Esses enganos provêm tanto do mau jeito dos membros mal treinados no ritmo quanto de uma mentalidade insuficientemente educada e, por consequência, ignorante das relações íntimas que existem entre os movimentos no espaço e os movimentos no tempo. Desafio, de resto, qualquer cantor, mesmo genialmente dotado, a interpretar plasticamente uma música fácil com um sentimento rítmico exato, se ele não tiver se submetido a uma educação específica, tendo por finalidade identificar as ações musculares com os movimentos sonoros.⁷ Essa educação deverá ser a de todos os cantores líricos de amanhã e deverá ser parte conjuntamente do ensino do canto. E os resultados serão tais, tenho a mais íntima convicção, que o público de amanhã ficará admirado de haver existido época em que o estudo dos ritmos corporais não fazia parte do ensino dramático.

⁶ Ver capítulo VII, “A rítmica e a composição musical”, p. 123.

⁷ A dissociação dos movimentos da laringe e dos membros é ainda mais difícil de se obter que a dos braços, das pernas e da cabeça.

O estudo do ritmo fará igualmente parte do programa de estudos do regente de orquestra e do *régisseur*,⁸ assim como do compositor dramático que precisa conhecer os recursos múltiplos de instrumento tão expressivo como o corpo humano, antes de sonhar sequer em dedicar a ele uma música para interpretação. As relações dos ritmos sonoros e dos ritmos plásticos serão igualmente ensinadas aos dançarinos, cuja arte, pressentida por Grétry, Schiller, Goethe, Schopenhauer e Wagner, se enobrecerá, se tornará mais humana ao mesmo tempo que mais poética e, enfim, deixará de ser o que é hoje: um simples divertimento de pernas, independente de toda ideia inteligente, de todo sentimento estético e musical, de todo porte social e de todo interesse artístico.

* * *

Mas o desconhecimento dos ritmos musicais não é a única causa da inferioridade das manifestações artísticas em que o corpo se revela. Um outro erro contribui para diminuir nos espetáculos a ação soberana do corpo. Ele consiste em tomar por modelo os movimentos corporais das atitudes fixadas pela pintura e pela escultura.

Muitas vezes eu me perguntava antigamente, ao ver certos espetáculos de dança freneticamente aplaudidos por espectadores eminentemente artistas, eu me perguntava por que meu sentimento musical se via às vezes perturbado e por que, apesar do incontestável talento dos intérpretes, surgia em mim um sentimento de inquietude, assim como uma impressão de algo artificial, mal-acabado e sem naturalidade. Eu via pintores seguros de seu julgamento alardearem seu entusiasmo e atestarem qualidades diante do esplendor de atitudes, do refinamento dos gestos, da bela harmonia dos grupos e da dificuldade das acrobacias; e mesmo reconhecendo essas qualidades, rendendo-me a tanto sentimento artístico, tanta sinceridade, engenhosidade e ciência, eu não conseguia, contudo, apesar de todos os meus esforços, sentir nenhuma emoção estética, culpando-me por minha frieza, acusando-me de incompreensão e de estupidez...

⁸ Diretor de cena. (N. dos T.)

Isso aconteceu há alguns anos, durante uma apresentação de *L'après midi d'un faune*, de Debussy, quando percebi o porquê de minhas hesitações e de minhas resistências. Um cortejo de ninfas entrava lentamente em cena e, a cada oito ou doze passos, paravam para que pudessem ser admiradas as adoráveis poses imitando vasos gregos. Ora, as bailarinas continuavam sua marcha mantendo a última pose feita e, no momento de nova interrupção, passavam imediatamente à pose seguinte, sem nenhum movimento de preparação, dando assim a impressão dos cortes que o projetor produziria na tela, de uma série de gestos da qual teriam sido suprimidas imagens essenciais. Compreendi que o que me chocava era a falta de ligação e encadeamento entre as poses, a ausência desse movimento contínuo que deveríamos constatar em toda manifestação vital animada por um pensamento contínuo. As poses rebuscadas das ninfas gregas se sucediam sem que estivessem ligadas umas às outras por uma atividade de essência verdadeiramente humana. Elas constituíam uma série de quadros do mais artístico efeito, mas que se privavam voluntariamente de todas as vantagens que oferece o tempo: a duração, quer dizer, a *continuidade*, as possibilidades de desenvolvimento lento, a preparação tranquila e a finalização quase inevitável do movimento plástico no espaço, todos elementos essencialmente musicais e que, sozinhos, permitem assegurar a verdade e o natural à aliança de gestos e música.

Instruído por essa observação, eu também analisava os movimentos de vários bailarinos do mais alto mérito e percebia que os mais musicais entre eles, aplicando-se a modelar da maneira mais escrupulosa os contornos da música, só consideravam, nas ninfas das quais acabei de falar, o princípio da continuidade do movimento e do “fraseado” plástico. Entendo que, no jogo de seus membros, o ponto de partida era a pose e não propriamente o movimento.

Os músicos me compreenderão. Nas composições contrapontísticas, as linhas da polifonia não são bordadas sobre um tecido formado de acordes determinados, fixos e encadeados anteriormente. Não, ao contrário, são os acordes que dependem dos contornos e desenhos da melodia. O ouvido só os percebe e os analisa como tais quando as vozes param seu movimento e fazem, como se diz, *sustentações*. Na plástica animada deve ser o mesmo. As poses são tempos de parada no movimento. Cada

vez que, na sequência não interrompida de movimentos que constituem o que poderíamos chamar de “melodia plástica”, cada vez que intervém um sinal de pontuação e de fraseado, uma parada correspondente a uma vírgula, um ponto e vírgula ou um ponto no discurso falado, o movimento se torna estático e é percebido como pose.

Mas a percepção autêntica do movimento não é de ordem visual, ela é de ordem muscular, e a sinfonia viva dos passos, dos gestos e das atitudes encadeadas é criada e regulada não pelo instrumento de apreciação, que é a vista, mas pelo de criação, que é o aparelho muscular interno. Sob a ação de sentimentos espontâneos e de irresistíveis emoções, o corpo vibra, entra em movimento e depois se fixa em atitudes. Estas últimas são o resultado direto de movimentos que as separam, posto que na arte coreográfica de hoje em dia o movimento é apenas um ponto que liga duas poses diferentes. Existe, portanto, na arte coreográfica tal como a compreendemos atualmente no teatro, uma confusão entre a experiência visual e a experiência muscular. Os bailarinos⁹ escolhem, entre as obras-primas das estátuas ou da pintura, os modelos para suas poses, inspiram-se nos afrescos gregos, estátuas ou quadros, sem dar importância ao fato de que essas obras, elas mesmas, são o produto de uma estilização específica, de uma espécie de acordo entre as relações dos movimentos, de uma série de eliminações e de sacrifícios que permitiram aos autores dar a ilusão de movimento operando sinteticamente. Ora, se é necessário que as artes plásticas, privadas da colaboração do tempo, exprimam uma síntese fixando uma atitude corporal, é inverídico e antinatural que o bailarino tome essa síntese como ponto de partida de sua dança e que procure recriar a ilusão de movimento justapondo as séries de poses, ligando-as umas às outras por gestos, em vez de retornar à fonte de expressão plástica que é o movimento em si.

Sem dúvida os especialistas nas artes visuais têm o direito de se contentar com a dança atual que, em sua magia de cores, nos contrastes obtidos das luzes e com a ajuda quase imaterial de esvoaçantes tecidos

⁹ Em muitas de suas interpretações plásticas, Isadora Duncan solta instintivamente seu corpo ao movimento contínuo, e essas interpretações são as mais vivas e as mais sugestivas.

leves ou pesados, satisfaz as mais refinadas necessidades decorativas e oferece aos olhos alegrias raras e pitorescas. Mas essas alegrias são, elas também, de ordem espiritual e emotiva? São elas exatamente o produto direto de sentimentos profundos e sinceros, e tão completamente que podem satisfazer nosso desejo de prazer estético, impregnando-nos da emoção geradora da obra?

O movimento corporal é uma experiência muscular, e essa experiência é apreciada por um sexto sentido, o “sentido muscular”, que regula as múltiplas nuances de força e de velocidade dos movimentos corporais de uma maneira adequada às emoções inspiradoras desses movimentos, de modo a assegurar ao mecanismo do organismo humano a possibilidade de estilizar essas emoções e assim fazer da dança uma arte completa e essencialmente humana.

É certo que a rítmica parte da experiência muscular e que os ritmistas, assistindo aos exercícios executados por seus colegas, não apreciam somente com os olhos, mas também com seu organismo inteiro. Eles entram em comunhão íntima com o espetáculo ao qual assistem. Assistindo-lhe, eles experimentam uma alegria de essência muito específica: sentem a necessidade de se mover, de vibrar em uníssono com aqueles que eles veem evoluir e se expressar corporalmente! Em uma palavra, sentem despertar e palpitá-los uma música misteriosa que é o produto direto de seus sentimentos e de suas sensações. Essa música da personalidade poderia ser suficiente para regular os movimentos humanos se os homens não tivessem perdido o senso de ordem e de nuances na expressão corporal, sem o qual a renovação da dança não é possível. Não existe uma tradição de movimentos corporais, e, como vimos, os dançarinos modernos emprestam das belas artes uma cultura de atitude que substitui as experiências intelectuais por uma sensação espontânea, levando a dança a um nível secundário no domínio das artes. Existe somente um meio de restituir ao corpo a gama completa de seus meios expressivos. É submetê-lo a uma cultura musical intensiva, colocá-lo de posse de todos os elementos de ordem dinâmica e agógica disponíveis e torná-lo capaz de sentir todas as nuances da música dos sons para poder exprimi-las muscularmente. Uma educação específica dá liberdade à música aprisionada na alma do artista, e é essa música individual que, colocando-se

ante aquela que ele deve interpretar e se misturando intimamente a ela, comunica a ele um acréscimo de vida, de tal modo que todos os ritmos individuais de todos os intérpretes de uma obra coreográfica acabam por criar uma emoção coletiva que não é outra coisa senão a gênese do estilo. Como já disse Élisée Reclus:¹⁰ “O povo formado por todos nós se move em um ritmo constante, e em cada um de nós a música interior do corpo, cuja cadência ressoa em nossos peitos, regula as vibrações da carne, os movimentos do passo, os impulsos da paixão, até mesmo os caminhos do pensamento, e, quando todos esses batimentos estão em acordo, se unem em uma mesma harmonia, constituindo um organismo múltiplo, abraçando toda uma multidão e dando a ela uma única alma...”.

* * *

Este não é o lugar de analisar em detalhes todos os elementos indicados acima como sendo comuns à música e à plástica, nem de indicar todos os exercícios capazes de despertar no espírito o sentimento da fusão dessas duas artes, aparentemente tão diferentes. Remeto o leitor desejoso de se familiarizar com os estudos particulares ao meu livro de plástica animada¹¹ e me limito a estabelecer algumas relações essenciais entre os dois elementos músico-plásticos mais importantes:

1º *a dinâmica* propriamente dita, quer dizer, o estudo das nuances de força;

2º *a divisão do tempo* (agógica), quer dizer, o estudo das nuances de velocidade.

Essa divisão do tempo se completa com:

3º *a divisão do espaço*, essas duas concepções não podendo se diferenciar na definição de movimento.

Não é preciso dizer que a dinâmica do movimento se alia estreitamente à agógica e que as nuances de força são frequentemente inseparáveis

¹⁰ Em *L'homme et la Terre*, publicado originalmente entre 1905 e 1908. Ver edição mais recente com prefácio de Béatrice Giblin (Reclus, 1998). (N. da E.)

¹¹ Jaques-Dalcroze, 1916.

das de rapidez ou lentidão. Mas, para uma clareza maior, visualizaremos cada uma dessas duas noções isoladamente neste pequeno ensaio de classificação que se segue. Essa classificação não tem nenhuma pretensão de ser definitiva nem de abarcar a totalidade das questões que entram no domínio da plástica. Ela tem como finalidade simplesmente expor, de uma maneira tão clara quanto possível, ainda que puramente teórica, os elementos primordiais da plástica viva em suas relações com a música. Sendo essas duas artes, plástica e música, essencialmente de ordem dinâmica, é natural que um estudo das nuances dos movimentos seja baseado na música. Chamaremos, portanto, de *movimento musical* todo movimento que obedeça às leis dinâmicas que regem a música.

Dinâmica

A ação da dinâmica na música é a de variar as nuances de força e suavidade, de peso e leveza dos sons, seja sem transição, pelo efeito de oposições súbitas, seja progressivamente, por *crescendo* e *decrescendo*.

O instrumentista encarregado de interpretar as nuances das dinâmicas musicais deverá ter o mecanismo necessário para produzir o som em seus diversos graus de força, para aumentá-lo e diminuí-lo segundo as intenções do autor. Se o instrumento escolhido para interpretar a música é o corpo humano inteiro, é importante que esse corpo tenha adquirido o conhecimento perfeito de todas as possibilidades musculares e seja capaz de realizá-las conscientemente. Para isso se impõe um estudo aprofundado da técnica em suas relações com a dinâmica musical: um estudo de diferenciação das articulações, em que cada uma deve poder agir isoladamente; um estudo de contração e descontração muscular do corpo inteiro ou de um membro somente, ou ainda de dois ou mais membros agindo com as nuances musculares contrárias; um estudo, enfim, de equilíbrio, leveza e elasticidade.

Na maioria dos sistemas de ginástica higiênica e esportiva, a dinâmica acontece sem a participação da agógica. Isso significa que os movimentos são estudados de maneira intrínseca, sem que os mestres atribuam uma influência suficiente às modificações trazidas pelas diferenças de duração na preparação dos atos musculares. Como veremos no parágrafo “Divisão do espaço em relação à divisão do tempo”, é somente através

de exercícios especiais que se pode obter a preparação exata que deve assegurar a perfeita execução para cada ato corporal.

A preparação exata dos movimentos e seu encadeamento dependem de uma boa harmonização do sistema nervoso. Não é suficiente ser um bom ginasta para ser um bom ritmista e plasticista. O estudo da dinâmica corporal deve ser completado pelo conhecimento das leis da agógica (divisão do tempo) e da divisão do espaço.

Divisão do tempo (“agógica”) e divisão do espaço

A ação da agógica na música é trazer variações na duração do tempo e nuances nos sons em todos os graus de rapidez ou lentidão, seja de maneira métrica (divisão matemática de cada som em frações que têm a metade de sua duração ou um terço, um quarto, um oitavo, etc.), seja de maneira patética (*pontos de órgão*,¹² *rubato*, *accelerando*, *rallentando*, etc.).

De todos os órgãos de expressão agógica, os dedos do instrumentista são os mais qualificados para interpretar as notas rápidas, mais qualificados que o pulso, condutor do arco, e que os pés do organista agindo sobre os pedais. Quanto ao órgão mais apto para executar os sons muito lentos, o aparelho respiratório é o que permite a emissão de sons vocais ou de sons produzidos pelos instrumentos de sopro. Instrumento musical por excelência, o corpo humano inteiro é capaz, mais que qualquer outro, de interpretar os sons em todos os seus graus de duração, os membros leves se movimentando na rapidez e os membros pesados na lentidão. Ele atingirá graus de lentidão inusitados na música graças a um suave encadeamento de gestos, posições e deslocamentos – e poderá, ainda melhor, graças aos movimentos dissociados de seus diversos membros, interpretar qualquer poliritmia.

A unidade para a divisão do tempo é a mesma no movimento corporal que a utilizada na música. No que concerne à divisão do espaço, nós empregaremos um princípio geral cuja aplicação será confiada à iniciativa e à fantasia do mestre.

¹² Fermatas. (N. dos T.)

Vimos que a plástica animada parte do movimento e não da atitude. Nossa alfabeto será, por consequência, composto de sinais representativos não da atitude exatamente, mas da passagem de uma atitude à outra. O corpo, sendo colocado na posição em pé, pode ser considerado como o eixo – no que se refere aos movimentos do torso e da cabeça – de uma esfera imaginária que dividimos em nove raios. Cada um desses raios (quer dizer, a distância existente entre o centro e qualquer ponto da circunferência) pode ser subdividido em um número X de *pontos de apoio*. A esfera, ela mesma, pode ser dividida em oito segmentos horizontais (*planos*).

Cada uma dessas divisões é considerada como um ponto de encontro, como o final de uma direção de movimento. Mais efetivamente, é o percurso entre o ponto de partida e qualquer um dos pontos de encontro que cada um dos pontos indicados deve representar. No entanto, teremos também ocasião de utilizar os nove graus de orientação como *linhas de movimentos*, e é assim que o antebraço poderá formar a linha oito enquanto o braço formará a linha três, etc., e que nós poderemos orientar diferentemente o torso, a cabeça e os braços em cada um dos oito planos horizontais. Se pensarmos que, além disso, temos oito maneiras de exercer as articulações dos braços, compreenderemos que o número de combinações é incalculável.

Quanto ao espaço a percorrer com as pernas, ele se dividirá também em oito planos, e o espaço percorrido pela coxa, levantando-se até a horizontal, em nove raios.

Uma vez o corpo posto em marcha, adotamos cinco passos de comprimentos diferentes e criamos assim muitas combinações de movimentos e atitudes novas, já que cada passo feito para a frente ou para trás ou para os lados modifica a posição do corpo em relação a um gesto de braço *fixado* em um ponto no espaço. Para nos fazer entender perfeitamente, suponhamos que, o braço estando estendido de lado horizontalmente, o dedo indicador esteja fixo em um ponto da parede. O fato de dar um passo para trás determina uma atitude do braço para a frente, um ajoelhar-se determina uma linha oblíqua, etc. Ora, o ponto fixo no espaço não é necessariamente *sólido*, e, em todos os nossos exercícios de orientação no espaço, o corpo evolui em torno de um ponto *invisível* e *imaginário*.

Divisão do espaço em relação à divisão do tempo

Um gesto executado em um tempo X necessita de uma determinada força muscular.

Essa força muscular é o resultado das relações entre a ação dos músculos sinérgicos e os antagonistas, isto é, se o gesto feito em um determinado período de tempo deve efetuar o mesmo percurso em um tempo mais curto, a ação dos músculos antagonistas diminui e a dos músculos sinérgicos cresce e vice-versa (quer o movimento se faça com força quer com leveza, as proporções continuam as mesmas). Trata-se, assim, de obter desses músculos uma espécie de equilíbrio entre essas duas ações contrárias, posto que queremos nos fixar sem rigidez em uma atitude e regular exatamente suas relações de modo a exprimir, através de movimentos, as nuances do tempo e da gravidade.

A maioria dos alunos iniciantes faz seus gestos ou passos um pouco tarde demais ou cedo demais. No primeiro caso, que é o mais frequente, essa falha vem de que os músculos antagonistas têm uma atividade grande demais. No segundo caso, essa atividade é insuficiente.

Divisão do tempo e do espaço em relação à situação do indivíduo no espaço

1º Se considerarmos não mais um corpo que se move, mas vários corpos se movendo ao mesmo tempo, somos obrigados a levar em conta as relações desses corpos uns com os outros. O aluno deve adaptar seus movimentos aos de seus vizinhos e não perder de vista o conjunto. Os movimentos são aperfeiçoados e se simplificam. As nuances de energia de cada corpo isolado não exercem nenhuma influência sobre a nuance geral que o grupo inteiro deve executar. É assim que um grupo de homens pode produzir uma impressão de *crescendo* através de um alargamento (os homens se afastando uns dos outros) e de um fechamento (os homens se aproximando e dando a impressão de um músculo que se contrai) e vice-versa.

2º A esse mesmo domínio pertence o estudo da avaliação do espaço a ser percorrido: o espaço no qual o corpo se move serve a ele de moldura, e os movimentos devem se adaptar à dimensão dessa moldura. Os exercícios de avaliação do espaço dependerão, além disso, do tempo e do tipo de ritmo dos movimentos.

3º Será necessário, igualmente, impor aos alunos trabalhos de composição (desenvolvimentos e encadeamentos de figuras geométricas) para habituar sua mente a conceber conjuntos em um espaço dado e para que eles aprendam a utilizá-los com uma finalidade decorativa.

Encadeamento dos gestos

As relações recíprocas entre os elementos constitutivos da plástica animada formam o *fraseado* do movimento.

Na música, a frase é um conjunto de elementos que se atraem. Ela tem em si mesma um sentido mais ou menos completo. Na plástica animada, diremos da mesma maneira que “todo conjunto de gestos logicamente encadeados constitui uma frase”. Dito de outra forma, se dois gestos são a consequência um do outro, eles formam uma frase.

Tomemos como exemplo o movimento que faz um lenhador. Para que estes dois gestos, levantar os braços e deixá-los cair, formem somente uma frase, é preciso que o primeiro gesto seja a preparação do segundo e o segundo, resultado inequívoco do primeiro. Basta que haja uma interrupção entre esses dois gestos, por mais curta e imperceptível que ela seja, para que eles não constituam mais uma única, mas duas frases, salvo, evidentemente, se a interrupção não implicar um repouso e se o corpo ficar, por assim dizer, em suspensão (voltaremos a esse caso um pouco mais à frente). No momento em que há uma interrupção do movimento, é necessária uma vontade para recomeçá-lo, e essa vontade, tendo como característica principal ser independente dos movimentos precedentes, pode se manifestar a qualquer momento, sem preocupação com o movimento precedente. Ela não é, portanto, o resultado necessário.

Nós chamamos *anacrústica* a ação que não dissimula a sua preparação, de tal modo que essa visível preparação parece ser a própria ação. O resultado decisivo dessa preparação está submetido à lei da gravidade. Por exemplo: os movimentos do lenhador, do pavimentador, do ferreiro, a ação de empurrar, de puxar, etc.

E chamamos *crústica*¹³ toda ação cuja preparação é dissimulada, de tal modo que o resultado dessa preparação parece ser o próprio início da ação. O movimento espontâneo que constitui a própria ação produz um movimento involuntário menos acentuado que é o resultado inevitável: a reação. Por exemplo: as ações de remar, roçar, esfregar, girar uma roda, puxar o arco, jogar uma pedra, etc. Evidentemente, a maioria das ações pode ser, ao mesmo tempo, crústica e anacrústica, isto é, a reação do movimento prepara a ação seguinte.

Encadeamento dos gestos do ponto de vista estético

O valor plástico do gesto

Há um outro ponto de vista que devemos visualizar nas ações crústicas e anacrústicas, que é o “ponto de partida” da frase corporal.

A ação voluntária deve ser localizada, isto é, a vontade do movimento a ser realizado deve concentrar-se primeiramente nesta ou naquela parte do corpo ou do membro que se move, de modo a dividir o esforço e a eliminar toda ação muscular inútil ao movimento, para, depois, orientar esse esforço.

Nos movimentos das profissões, essa localização é, em geral, inconsciente. Assim, vamos levantar o machado do lenhador: se ele é pesado, o ponto de partida do movimento se encontra nos rins, que, fazendo o primeiro esforço, permitem aos braços levantar o machado mais facilmente do que se o esforço partisse somente da mão. Se o machado é leve, a mão que o segura é que faz o esforço voluntário e leva fatalmente o resto do braço. É essa localização que dá ao movimento seu valor plástico. Esse princípio está na base de todo encadeamento estético dos movimentos, mas, quando há um encadeamento, a localização não é uma necessidade material, e seu emprego se torna muito mais complexo. Assim, retomando o gesto de levantar o braço: ele pode ser realizado de modo a dar a impressão de que o ato voluntário que o determina tem seu ponto de partida seja na respiração, seja no braço, seja no antebraço, seja na mão,

¹³ Os termos *crouisque* e *anacrouisque* em francês têm o sentido de *thesis* (téxico) e *arsis* (anacrústico). Decidimos usar *crústico*, para o primeiro, por ser mais próximo do francês. (N. dos T.)

e que as partes do corpo onde a espontaneidade do primeiro movimento não se manifestou são arrastadas fatalmente ao movimento pelo ato preparatório localizado.

Se o movimento a ser efetuado não tem um significado patético ou intelectual claramente caracterizado, ele, em geral, se articula dos membros pesados para os leves.

Sendo o tronco a parte mais pesada do corpo, e aquela que as emoções primeiramente animam graças à ação do diafragma, resulta que o animador mais importante e mais frequente de todos os movimentos é a respiração.

O ato de respirar é a base de toda manifestação de vida, e, tanto estética quanto fisiologicamente, a respiração representa, na plástica animada, um papel de primeira importância (ver no volume sobre a rítmica o capítulo consagrado aos diversos modos de respiração; ver também o pequeno volume de nosso método intitulado *A respiração e a inervação muscular*,¹⁴ com quadros anatômicos). De um modo geral, pode-se dizer que, mesmo nos casos em que não é o ato respiratório que inicia o movimento, a frase começa e termina com a expiração.

Os movimentos podem ter, no entanto, seu ponto de partida em outras partes do corpo. O torso, os braços, as pernas, os quadris, as mãos, as costas podem por sua vez dar o primeiro impulso para o movimento. E uma vez tomada uma atitude com ponto de partida em um membro qualquer, a respiração ainda terá um papel interessante, que consiste em modificar a intensidade do gesto interrompido.

O valor plástico e musical do gesto

Cada vez que nossa vontade consciente escolhe um ponto de partida para um movimento a ser realizado, temos um começo de frase. Já dissemos que a característica de uma frase é ser um conjunto de elementos que se atraem uns aos outros e que acabam num repouso. Mas esses elementos podem se encadear de uma maneira mais ou menos sequenciada. Assim como a frase literária pode ser formada por diferentes propostas,

¹⁴ Jaques-Dalcroze, 1906c. (N. dos T.)

separadas por vírgulas ou qualquer outro sinal de pontuação, também a frase plástica pode ser formada por proposições independentes umas das outras, separadas por interrupções. Essas interrupções não são consideradas como fim de frase porque o corpo fica em suspenso, sob pressão; sente-se que virá uma sequência, mas o momento do movimento seguinte não é claramente indicado.

Esse ponto de suspensão, essa pontuação da frase plástica, correspondem às acentuações da música e valorizam o ponto culminante da frase musical. Esse ponto culminante, esse ponto “rítmico”, segundo a expressão de Mathis Lussy,¹⁵ são o resultado de *crescendo* e *diminuendo* cuja linha ascendente ou descendente é mais ou menos brusca ou lenta, complexa ou simplificada. Eles dependem não somente da dinâmica, mas também da sucessão harmônica dos sons. A frase corporal se torna nesse momento absolutamente da mesma natureza que a frase musical e, embora se expresse graças a seus meios técnicos particulares, vai se modelar segundo a frase musical e com ela será uma coisa só. Encontraremos, sobretudo nos compositores clássicos, uma quantidade de exemplos de períodos musicais que podem ser fraseados corporalmente.

* * *

Todas as indicações acima são concernentes aos movimentos corporais de um único indivíduo. Falta ainda analisar as oposições de atitudes e de gestos de dois ou mais corpos postos em movimento, de dois ou mais grupos de indivíduos, de um solista e um grupo, etc. Inúmeras combinações se apresentam e, reunidas, encadeadas, formam o que se poderia chamar de *orquestração* dos movimentos humanos. A dinâmica aqui é totalmente diferente daquela de um único aparelho muscular, e a orientação do conjunto de plasticistas no espaço modifica a orientação dos gestos de cada plasticista isolado. Uma poliritmia nova nasce e é feita ao mesmo tempo de movimentos e de linhas cujas manifestações são ainda mais que a poliritmia de um único corpo posto em movimento, de modo

¹⁵ Ver Lussy, 1883.

a nos fazer sentir que a plástica animada e a música são duas artes de mesma natureza, podendo e devendo dar vida uma à outra, mesmo que elas não tenham sido criadas uma para a outra. Tentando exprimir com o corpo a emoção despertada pela música, sentimos essa emoção penetrar nosso organismo e tornar-se mais pessoal e mais viva pelo fato de que ela faz vibrar as fibras mais íntimas do nosso ser. Dominando pouco a pouco com seu corpo as leis dinâmicas e rítmicas da música, o aluno será mais músico e será capaz de interpretar sincera e espontaneamente as intenções dos compositores, não importa qual instrumento seja utilizado. O fato de marchar, correr e “dançar” as fugas de Bach não se constituirá em crime de lesa-majestade em relação ao gênio profundo que as compôs expressamente para o cravo, já que essa interpretação corporal não tem a pretensão, em nosso espírito, de completar o pensamento do autor e de substituir, através de interpretação arbitrária, os meios de expressão escolhidos por ele. Não, trata-se aqui apenas de um estudo de ordem interior que substitui a análise puramente cerebral da obra pela experiência das sensações do organismo inteiro. Liderar vozes diferentes, dissociar as polirritmias, realizar os *stretti*, opor as nuances dinâmicas contrárias se tornarão para o aluno totalmente naturais. Todos os detalhes da estrutura do “frasear” e do “fazer nuances” serão para ele claros porque experimentados pelo corpo e tornados orgânicos. Em uma palavra, haverá música nele, e sua interpretação instrumental se tornará mais convincente, mais espontânea, mais viva e mais individual.

Por outro lado, as faculdades rítmicas e dinâmicas do corpo se abrem para o único campo de desenvolvimento possível assim que elas tomam o ponto de partida na música. De fato, a música é a única arte baseada diretamente na dinâmica e na rítmica capaz de estilizar os movimentos corporais, impregnando-os da emoção que ela libera e que a inspira. Uma vez musicalizado o corpo e impregnado de ritmos e nuances, a plástica animada se tornará pouco a pouco uma arte superior autossuficiente.

* * *

Importa também que ela forneça às pessoas a ocasião de exteriorizar suas vontades estéticas e seus desejos instintivos de beleza através de

evoluções e combinações de gestos, marchas e atitudes que constituem verdadeiras festas plásticas, musicais e rítmicas. Que belo espetáculo este de milhares de homens ou de crianças executando metricamente o mesmo movimento de ginástica! Mas que espetáculo ainda mais sublime o de uma multidão organizada em grupos distintos nos quais cada um toma parte de uma maneira independente da poliritmia do conjunto! A arte vive sobretudo dos contrastes, e são os contrastes que constituem aquilo que em arte chamamos de valores. Num espetáculo plástico, a emoção estética será produzida pelas oposições de linhas e contrastes de duração. Será uma emoção poderosa e verdadeiramente humana porque será diretamente inspirada pelo mecanismo de nossa vida individual cuja imagem reencontraremos nas evoluções rítmicas de todo um povo.

Eu havia dito anteriormente que o ritmo é a base de todas as artes. Ele é também a base da sociedade. A economia corporal e espiritual não é outra coisa senão uma cooperativa. E no dia em que a sociedade for organizada desde a escola, ela sentirá por si só a necessidade de exteriorizar suas alegrias e dores em manifestações de arte coletivas tais como as praticavam os gregos da *Belle Époque*.¹⁶ Elas nos oferecerão espetáculos bem-ordenados que serão a própria expressão das vontades estéticas populares, em que diversos grupos evoluirão como indivíduos, de maneira métrica mas pessoal, isto é, rítmica, porque o ritmo é “a personalidade estilizada”. Há tantas belas coisas para criar no domínio do movimento rítmico da multidão! Pouquíssimas pessoas duvidam que esse domínio seja em parte inexplorado e que um povo possa evoluir com ordem e beleza sobre o palco sem apresentar o aspecto de um batalhão de soldados. Da mesma forma, poucos duvidam que ele possa contrapor o desenho musical de cem maneiras diferentes através de gestos, marchas e atitudes, dando aos espectadores a impressão de unidade e de ordem. Ninguém duvida que

¹⁶ *Belle Époque* era o termo usado para se referir ao período de cultura cosmopolita na história da Europa que começou no fim do século XIX, com o final da Guerra Franco-Prussiana, em 1871, e durou até a eclosão da Primeira Guerra Mundial, em 1914. Dalcroze pode estar se referindo à Antiguidade clássica, já que a Grécia Antiga inspirou os artistas de seu tempo que buscavam viver a corporalidade sem as amarras da noção cristã do pecado (ver Macário, 2005). (N. dos O.)

as gerações de crianças educadas no ritmo se preparam e nos preparam para alegrias estéticas insuspeitáveis no futuro.¹⁷ A alegria de evoluir ritmicamente e de dar todo o seu corpo e toda a sua alma à música que nos guia e nos inspira é uma das maiores que existem. De fato, ela é criada pela possibilidade de comunicar aos outros o que a educação nos deu! Não é uma alegria de ordem superior poder traduzir livremente e à sua maneira os sentimentos que nos agitam e que são a própria essência da nossa individualidade? Exteriorizar sem constrangimentos nossas dores e alegrias, aspirações e vontades, aliar eurítmicamente nossos meios de expressão àqueles de outros para agrupar, aumentar e estilizar as emoções inspiradas pela música e pela poesia? E essa alegria não é daquelas que podem ser consideradas como falsidades ocasionais e anormais. Não! Essa alegria é parte integrante das condições da existência e do progresso do indivíduo. Ela contribui para a melhoria dos instintos da raça¹⁸ e provoca o florescimento das qualidades altruísticas necessárias para o estabelecimento de uma vida social natural.

¹⁷ Que me seja permitido, a título de indicação e para marcar a data, mencionar o meu Festival Vaudois de 1903, no qual, em Lausanne, sob a direção de Firmin Gémier, mil e oitocentos coristas evoluíram segundo os princípios que me são caros, bem antes dos grandes espetáculos de Reinhardt. Mais ainda, os *Festspiele* do meu Instituto de Hellerau, onde, pela primeira vez em 1911, eu consegui realizar, no *Orfeu* e em outras obras, uma polirritmia de multidões sobre escadas em planos inclinados. Depois o espetáculo da Fête de Juin, em 1914, em Genebra, onde, fora das cenas dos atos dramáticos organizados por Gémier, todas as partes líricas de minha obra (poema de Albert Malche e Daniel Baud-Bovy) foram interpretadas por duzentos ritmistas encarregados de exprimir plasticamente a sinfonia orquestral e coral em uma superfície plana, com degraus e escadarias monumentais.

¹⁸ Ao falar em “instintos de raça”, Dalcroze se informa pela pseudociência etnocêntrica de seu tempo, que buscava legitimar a opressão racial dos europeus sobre outros povos. (N. dos O.)

XIII

O dançarino e a música (1918)¹

Ao meu amigo Percy Ingham

A burguesia e a dança. – A ignorância do público. – O sentido muscular. – A dança e a imitação da plástica fixa. – As qualidades da emoção e do estilo. – As nuances de força e flexibilidade e suas relações com as nuances de duração. – As oposições dos gestos. – Os “silêncios”. – A construção de uma dança. – O espaço e a orientação. – As técnicas convencionais. – A dança e o pensamento musical. – A música intelectual e a música “viva”. – Literatura coreográfica. – Criação de um novo estilo plástico-musical. – Os compositores do amanhã.

As manifestações coreográficas têm se multiplicado nos últimos anos em todos os países, e o público parece tomar gosto. O que parece ser um bom augúrio.

Antigamente, um bom burguês do interior se sentiria perdido se os seus amigos o apanhassem assistindo, em seu vilarejo, a um espetáculo de dança. Será que hoje ele começaria a questionar se a dança é – ou pelo menos poderia ser – uma arte tão pura e tão expressiva quanto as outras? Não resta dúvida de que o esnobismo, para muitos, é o motivo desse interesse manifesto. O culto esportivo, de alguma forma, também contribui para isso. O hábito de praticarmos a ginástica higiênica acaba por despertar o interesse pela ginástica estética. Infelizmente, para que possa contribuir para o progresso da arte plástica, a ginástica estética

¹ Tradução de José Rafael Madureira.

precisa se beneficiar de outros tipos de encorajamento além daqueles que são voluntariamente concedidos nos meios esportivos e mundanos.

Em termos coreográficos, dizemos com frequência que a luz vem do Norte. Mas o interesse do público de espetáculos de balé em Moscou ou Petrogrado² parece que sempre esteve limitado ao mero divertimento visual, e certamente não foi para atender às instâncias desse público que certos dançarinos russos de talento buscaram imprimir em sua arte uma nova orientação. Na verdade, com toda certeza, trata-se do público mais frívolo, inconstante e ultrapassado que nós já conhecemos – o mais incapaz, seguramente, de considerar a dança como algo além de um frívolo divertimento. Em outros países, como Suécia, França, Suíça, Alemanha e Inglaterra, o público tem um entendimento distinto. Ele intui que a dança é um meio superior de expressão, embora seja desagradável para ele não poder nem saber como justificar a satisfação que experimenta diante de suas várias manifestações. Basta se reunir com um grupo qualquer de espectadores nos entreatos ou na saída de um teatro para perceber que todos vivenciam um doloroso mal-estar por não saber se devem amar ou detestar o espetáculo a que acabaram de assistir e ceder, ou não, à sua primeira impressão. A leitura da crítica no jornal da manhã seguinte lhes trará algum conforto e assentará em definitivo o seu julgamento. Eles não se dão conta de que a maior parte dos críticos – tão eruditos e tão talentosos artistas em outros domínios – não sabe mais do que eles em matéria de dança. Os jornalistas menos informados sobre a arte do movimento sentem-se autorizados a manifestar sua opinião sobre o assunto. Quanto aos especialistas em teatro e balé, sua percepção se distorce tanto, por conta de sua extrema familiaridade com as consagradas rotinas, que eles se tornam ainda mais incapazes de diferenciar os sinceros esforços de renovação de alguns artistas desejosos de expressividade e pureza dos pretensiosos desejos dos que procuram sucesso imediato...³

² Atual São Petersburgo. (N. do T.)

³ É bastante revelador que os críticos musicais, mesmo não tendo recebido qualquer formação visual, acreditam ter o direito de julgar espetáculos plástico-musicais concebidos para sensibilizar, simultaneamente, os olhos e os ouvidos; por outro lado, os especialistas em plasticidade que não são musicistas não têm qualquer receio em dar a sua opinião sobre

É impossível, portanto, julgar uma arte sem conhecer as fases de sua evolução e as leis de sua técnica expressiva. Como poderíamos emitir, hoje, um julgamento fundamentado sobre a arte coreográfica diante do estado de decadência em que ela se encontra e reconhecer os méritos das novas reformas se não pudermos desejar, nós mesmos, essas reformas e não nos esforçarmos para pesquisar e identificar o porquê de nosso desejo, com o intuito de estabelecer, acima de tudo, a natureza e os recursos dessa arte que, há quinze anos, está em pleno declínio?

Para analisar a pintura e a música, nossos olhos e ouvidos – por mais mal-educados que sejam – são suficientes para nos oferecer os pontos de comparação necessários a qualquer tentativa séria de julgamento objetivo. Todavia, para apreciar plenamente a estilização do movimento humano, é preciso, ainda, dispor de um sentido especial, o sentido muscular, ideia aperfeiçoada por alguns cientistas e traduzida por sentido cinestésico, estereognosia, noção espacial, ou, ainda, o que o professor Louis Bard, de Genebra, acabou de descrever com muita sagacidade como o sentido de “giração”.⁴ Nem a ginástica usual, nem o esporte, nem as lições de graça ou condicionamento⁵ são suficientes para podermos adquirir esse sentido, pois os movimentos ensinados nessas modalidades não estabelecem uma relação direta com as múltiplas nuances de agógica (variações de duração) e dinâmica. Por outro lado, nossa apreciação natural das atitudes, linhas e gestos humanos é distorcida por uma educação convencional que restringe toda manifestação corporal espontânea e, também, pelo hábito, já antigo, de rotinas teatrais.

as manifestações artísticas para as quais a música estabelece um papel central. No entanto, tudo parece indicar que o direito de emitir um julgamento público sobre espetáculos concebidos para realizar a aliança estreita entre as belas artes, a música e o movimento corporal deveria ser concedido somente a indivíduos capazes de apreciar e analisar com competência e isoladamente cada um dos elementos dessa combinação artística.

⁴ *Gyration*, no original. Dalcroze não menciona a fonte, mas há dois trabalhos de Louis Bard dedicados ao tema, datados do mesmo ano em que este capítulo foi originalmente publicado (ver Bard, 1918a, 1918b). (N. dos O.)

⁵ Referência ao sistema ginástico de Ling: práticas de ginástica feminina (graça e beleza) e de ginástica de condicionamento físico-militar (força e coragem). (N. do T.)

A observação das atitudes fixas das esculturas gregas impõe-se a numerosos artistas dançarinos ávidos por uma renovação das formas e se completa pelas tentativas de reconstrução viva de obras-primas que os olhos do público poderão, doravante, comparar com as originais. Não podemos nos esquecer, todavia, de que as figuras esculpidas pelos antigos mestres foram diretamente inspiradas pela complexa arte da orqueística;⁶ essa arte, conforme Luciano e Platão, consistia em “exprimir todas as emoções com o suporte do gesto”. O fato de fixar e estilizar momentos supremos da dança e do gesto destrói a continuidade do movimento e interrompe o encadeamento das atitudes.⁷ Logo, não basta que o dançarino moderno reproduza certas atitudes decorativas clássicas que, na orqueística grega, indicariam simplesmente as pausas para ressuscitar e ritmar a vida que animava as danças da antiguidade. Também não basta que um público submetido a uma educação racionalista do movimento perceba aquilo que os coreógrafos apresentam a eles, uma série de belos motivos plásticos e graciosas atitudes encadeadas de modo ilógico e artificial. O público exigirá deles outro tipo de emotividade,⁸ qualidades de estilo, forma e desenvolvimento de contrastes e nuances requeridas por toda arte completa e vivaz.

Todo público verdadeiramente musicista saberá reconhecer se o virtuoso que se apresenta diante de si entregou-se com dedicação à análise da obra por ele interpretada para realizar a ideia e os sentimentos gerais ou se ele se contentou em estudar, uma depois da outra – de forma isolada –, as diversas passagens, sem se preocupar em conduzir o encadeamento de um estremecimento contínuo de vida orgânica.

O espectador de uma interpretação plástica deverá, igualmente, exigir do dançarino qualidades gerais de composição e graduações nos desenvolvimentos e não deverá se contentar com sucessões de efeitos isolados e

⁶ O termo “orqueística” ou *orchestika*, derivado de *choreúo* (dançar), remonta aos movimentos, danças e coreografias executados pelos coros na tragédia clássica. (N. do T.)

⁷ Ver capítulo XII, p. 256, linhas 10 e seguintes.

⁸ Algo curioso: muitos artistas que exigem da música ou da pintura qualidades matizadas de emoção e sentimento se declararam satisfeitos ao assistir a interpretações de dança nas quais a emoção – de forma voluntária ou não – encontra-se totalmente ausente.

“momentos” sem coesão aos quais, infelizmente, se resume com frequência o trabalho dos dançarinos da nova escola. Uma composição coreográfica, de fato, deve ser tão ordenada quanto uma composição musical ou pictórica. Em uma obra, vida e emoção devem ser estilizadas e cada estilização depende de sua posição e valor e da proporção dos elementos expressivos, assim como de sua intensidade, pois, durante a concepção de uma plasticidade viva,⁹ o executante deverá dominar todos os recursos da técnica corporal e ainda saber utilizá-los com maestria, ou seja, subordinar os efeitos particulares aos efeitos do conjunto, combiná-los ou criar oposições entre eles, ou ainda modificar ou mesmo eliminar certos elementos conforme as leis eternas cujo emprego (espontâneo ou racionalizado) cria o estilo.

O significado de um gesto do braço só poderá ser inteiramente determinado conforme sua relação com as atitudes de oposição ou paralelismo da cabeça, do outro braço, das pernas ou do torso, conforme as diversas ações da respiração, conforme as variações de equilíbrio criadas pelo deslocamento do peso corporal – e, também, conforme o tempo de seu deslocamento.¹⁰ Porém, para o espectador desprovido de uma formação, essas nuances todas não existem.¹¹ O importante para ele é que o braço esteja arredondado de forma graciosa. Assim como uma audiência desprovida de faculdades auditivas treinadas é incapaz de apreciar as modulações melódicas e harmônicas e as dissonâncias entre os sons, um espectador que não tenha recebido uma educação visual considerável não poderá perceber o sentido geral de um gesto e será incapaz de situar sua posição no espaço e “sentir” a maior ou menor intensidade muscular. Eu me recordo, nas representações de Isadora Duncan no Châtelet,¹² de ter ouvido pessoas reconhecidas pela sua inteligência artística (!) discutirem unicamente as formas corporais e, em particular, os pés despidos

⁹ No original, *plastique animée*, literalmente “plástica animada”. (N. do T.)

¹⁰ Referência às leis da expressividade do gesto de François Delsarte. (N. do T.)

¹¹ Ver capítulo XII, p. 252-254.

¹² Théâtre du Châtelet, renomado teatro de Paris onde Isadora Duncan dançou no ano de 1913, possivelmente com a presença de Jaques-Dalcroze na plateia. (N. do T.)

da dançarina – isso seria o mesmo que analisar, em um recital de piano, as qualidades do instrumento e não as do intérprete!

Diante do espetáculo de gestos nuançados de certos dançarinos, como os Sakharoff, o espectador dirá a si mesmo: “Mas é sempre a mesma coisa!”, sem perceber que, na realidade, esses artistas interpretam diante dele todas as escalas de variações em um único gesto. E eles aplaudiriam em outros dançarinos a gestualidade exageradamente adornada e insuficientemente provida de “pausas”, o que se constitui no principal equívoco de muitos iniciantes plenos de vibração e entusiasmo... E, então, de agora em diante, nossa atenção se concentrará no importante papel representado, em uma interpretação plástica, pela eliminação de movimentos inúteis, pela instauração de “silêncios”, pela distribuição dos efeitos expressivos nas regiões circunscritas pelo organismo, pelo contraponto, pelo fraseado, pela polirritmia de movimentos simultâneos ou pela harmonização de movimentos sinérgicos...

Outro fator comumente negligenciado em relação à ordenação plástica reside no conhecimento das relações entre movimentos e deslocamentos corporais e o espaço que os circunda. Aquela dançarina tão aplaudida, cuja lembrança se impõe à nossa memória como um pássaro voando desesperadamente dentro de uma sala pequena até encontrar uma saída, ignorava, sem dúvida, que um solo de dança deve ser coreografado com o mesmo cuidado em relação às linhas e direções espaciais que há nas evoluções de um trabalho em grupo, composto seja por um batalhão de soldados ou por dançarinos. Conforme o modo de “construção” de uma dança, o olhar do espectador registra uma impressão de ordem ou desordem, harmonia ou anarquia decorativa. As evoluções não podem ser feitas à mercê do instinto e da inspiração, do mesmo modo que, no contraponto musical, as linhas polirítmicas não podem, sem correr riscos, seguir um caminho irregular costurado com modulações e ritmos. Não é por acaso, em uma composição musical, que as repetições de temas – como na forma “rondó”, por exemplo – sejam feitas em determinado tom ou em outro. A necessidade de repetir o refrão reside no modo como o autor realiza a preparação do retorno à tonalidade inicial. E é por isso que, em uma interpretação *plástica* de um rondó, é fundamental que as atitudes ou movimentos traduzam o tema musical em linguagem corporal e que

sejam evocados no momento da repetição em um ponto determinado no espaço. É importante que o espaço ocupado pelo dançarino seja por ele utilizado com plena consciência e que suas evoluções sejam situadas deliberadamente – e não de maneira arbitrária –, além de estarem em concordância com a forma e as proporções da obra interpretada. Esse encadeamento de movimentos e deslocamentos do equilíbrio ou das evoluções estabelece, como consequência inevitável, uma “resolução” (para empregar a linguagem musical), um clímax, no centro ou em um vértice do espaço, sobre uma superfície plana ou sobre um plano inclinado ou graduado. Uma atitude deslocada de um ponto do espaço a outro ganha ou perde em potência expressiva. Conforme sua orientação ou conforme a maior ou menor extensão do percurso desse deslocamento, ela poderá mudar completamente de significado. O arranjo antecipado de linhas tem, na apreciação retrospectiva de uma dança, pela memória visual, um papel cuja importância pouquíssimos dançarinos conseguem perceber.

Até agora nós analisamos apenas o componente essencialmente plástico do problema. Pois é ele que, no final das contas, atinge mais diretamente o público e os críticos, sem contar que ele aparenta ser a única preocupação dos dançarinos. Parece, realmente, que certas transposições musicais, às quais nós somos frequentemente expostos por ilustres desconhecidos, deveriam provocar indignação e suscitar protestos de todos os conhecedores de arte. Há momentos em que não deveríamos permanecer em silêncio. Mas a única coisa que escandaliza a maioria dos supostos conhecedores é o lado exterior dessas interpretações. Um dançarino, todavia, não tem o direito de ignorar e desprezar a música que ele escolheu como pretexto às suas evoluções. Existem íntimas relações entre a sonoridade e o gesto – e a dança que se apoia na música deve inspirar-se em suas emoções tanto quanto, e talvez ainda mais do que, em suas formas rítmicas exteriores.

* * *

Um abismo separa os movimentos da orquestica grega dos movimentos atuais do balé. E, no entanto, é incontestável que a maior parte destes últimos tenha sido, em suas origens, inspirada pelas mais puras tradições

clássicas. Mas o espírito que animava essas danças antigas secou, a vida as deixou. Somente algumas atitudes e posturas fundamentais sobre vieram, mas tão limitadas e mecânicas! As diversas posições de braços, por exemplo, as tão numerosas posições simétricas e assimétricas que valorizam os recursos da gesticulação, foram substituídas por uma única posição arredondada que já não tem natureza nem expressiva nem mimética, mas uma natureza unicamente gímnica.¹³ Ocorre o mesmo com as posições das pernas, da cabeça, do torso. Em contrapartida, foi criada uma técnica especial que desenvolve consideravelmente o papel dos saltos em detrimento do caminhar expressivo e substitui as pesquisas do equilíbrio natural através de deslocamentos corporais lentos ou rápidos por sustentações nas pontas. A dança tornou-se “salto”, e os braços servem somente para manter o equilíbrio. Isso resultou em uma deformação corporal que impede o dançarino familiarizado desde a infância com os procedimentos do balé tradicional de cultivar, com fluidez e naturalidade, as caminhadas lentas, as diversas dinâmicas dos braços e, de um modo geral, as manifestações expressivas mais simples como aquelas da dança “à moda Duncan”. Não podeis servir a Deus e a Mamon.¹⁴

Além disso, há nas evoluções de balé muitos elementos graciosos e pitorescos que nós às vezes degustamos com grande prazer. No entanto, esse espetáculo dirige-se unicamente aos olhos, nós não podemos esperar dele qualquer emoção ou expressão musical. A música é, contudo, o fundamento das danças mais convencionais, e nós teríamos o direito de exigir de seus intérpretes que seus elementos de fraseado, nuance, duração e dinamismo fossem por eles respeitados, dentro do possível. O essencial é mergulhar no pensamento musical até o limite de sua mais íntima profundidade, seguindo suas linhas melódicas e seus desenhos rítmicos, não escrupulosamente “ao pé da letra”,¹⁵ o que seria pedante,

¹³ Referência às posturas de braços, ou *port de bras*, especialmente ao posicionamento inicial, ou *bras bas*. (N. do T.)

¹⁴ Citação do livro de Mateus (6:24): “Ninguém pode servir a dois senhores, porque ou odiará a um e amará a outro ou dedicar-se-á a um e desprezará o outro. Não podeis servir a Deus e a Mamon”. *Mamon*, do hebraico clássico, significa riqueza, luxo, dinheiro. (N. do T.)

¹⁵ No original, *à la croche*. (N. do T.)

mas de tal modo que as sensações visuais do espectador não estejam em total desarmonia com as suas sensações auditivas. A música não deverá ser para os dançarinos um simples incitamento ao jogo de movimentos corporais, mas uma fonte inesgotável de pensamentos e inspirações. Inspiração musical, é claro, e não literal, pois devemos entregar à pantomima¹⁶ os efeitos teatrais de imitação exterior e a transmutação dos impulsos musicais naturais em historietas sentimentais. A música deverá despertar no dançarino forças interiores e superiores a toda análise intelectual, e toda busca pelo pitoresco apenas a enfraquece. Ela irá servi-lo na condição de que ele não busque explorá-la com o propósito de exteriorizar elementos unicamente racionais.

Oferecer aos dançarinos uma educação musical completa é o suficiente para provocar o renascimento da arte coreográfica? De forma alguma. Trata-se, ao contrário, de oferecer-lhes um conhecimento das íntimas *relações* estabelecidas entre a música e o movimento corporal, entre os desenvolvimentos de um tema e os sucessivos encadeamentos e transformações das atitudes, entre intensidade sonora e dinamismo muscular, entre o silêncio e a imobilidade, entre o contraponto e o contragestual,¹⁷ entre o fraseado melódico e a respiração e – para resumir a história – entre o espaço e o tempo.

Essa educação não pode ser improvisada, ela requer uma cultura geral. Nós não a reclamamos para os dançarinos que dançam com o único propósito de divertir os olhos ou os seus músculos, nem para aqueles cuja missão consiste em reavivar as danças populares e nacionais ou em recuperar as danças da corte de séculos passados ou mesmo as caprichosas evoluções das danças modernas de salão ou cabaré. Porém, ela é necessária a todo dançarino que se arrisque a transpor obras de música pura para movimentos corporais. Pode ser que exista no teatro uma plasticidade decorativa limitada a desenhar os contornos da arquitetura musical,

¹⁶ Pantomima é uma espécie de mímica realizada pelos dançarinos em balés de repertório estereotipado. Jaques-Dalcroze utiliza o termo de um modo pejorativo. (N. do T.)

¹⁷ No original, *contragestique*, neologismo de Jaques-Dalcroze para indicar uma possível relação entre as sobreposições de motivos melódicos (polifonia, contraponto) e a sobreposição de motivos gestuais. (N. do T.)

mas também existe uma plasticidade expressiva cujo papel consiste em extrair da música tudo o que ela contém de aspirações ideais e vida afetiva. Essa plasticidade deverá ser abordada com o mais profundo respeito pela música que a inspira e pelo organismo humano encarregado de interpretá-la.

Não podemos esquecer que a plasticidade não é imprescindível à música “pura”, que sempre age com profundidade e cujas emoções raramente são reveladas na superfície. A música é seguramente o agente mais potente que existe para revelar ao próprio homem todas as paixões que borbulham nas obscuras profundezas de seu inconsciente. As vibrações são suficientes para despertar os sentimentos e, depois, reparti-los. As combinações sonoras e rítmicas criam uma linguagem especial que não precisa ser complementada por nenhum outro agente expressivo. Toda frase que emana diretamente de uma alma essencialmente musical basta a si mesma, e toda tentativa de intensificar a expressão através de meios de outra ordem apenas enfraquece o seu brilho e até mesmo a sua potência. Por que desejar completá-la se ela já é, por si mesma, completa? E, do mesmo modo, toda revelação direta de sentimentos inteiros conquistada com o suporte da plasticidade viva pode, se ela se apresentar como emanação espontânea e for naturalmente emotiva, eloquente e clara, dispensar o suporte da linguagem dos sons. Ela não poderia, nesse caso, ser qualificada como música? Pois a arte musical, conforme a definição de R. Pasmanik, nada mais é do que a “revelação da essência íntima do mundo”.¹⁸

Assim como a música pode aliar-se à palavra no drama musical ou no *Lied*, ela também pode associar-se à plástica para exprimir, em uma linguagem híbrida, as emoções primordiais. Em ambos os casos, a música deverá restringir-se e obrigar-se a reduzir os recursos de sua potência expressiva a fim de permitir a afirmação do elemento com o qual ela se associa, não por sobreposição, mas por colaboração. Quem diz combinação diz penetração e, na realidade, deverá musicalizar somente poemas cujo autor previu um acompanhamento musical, assim como só poderá

¹⁸ Fonte não localizada. (N. do T.)

plasticizar peças musicais destinadas pelo compositor a serem completadas pelo movimento humano, ou ainda adotando as formas primitivas da dança. É por isso que, em um número considerável de peças instrumentais dos séculos XVI e XVII, a rítmica tem uma origem declaradamente corporal. Os mesmos ritmos impregnam a música coral do século XVII. A maioria das obras corais de Albert, Schein, Hassler, Krieger, etc. constitui-se de verdadeiras partes de dança. É com essa aparência que se apresentam, igualmente, muitas obras francesas, inglesas e italianas da mesma época. Mais tarde, as *courants*, os *passe-pieds*, as *allemandes* e *sarabandes* de J. S. Bach¹⁹ foram escritas em forma de dança, assim como certas fugas (como a nº 2, em dó menor; a XI, em fá menor; a XV, em sol maior, etc. d'*O cravo bem temperado*, primeira parte) foram construídas a partir de temas populares de dança.

Todas as invenções e fugas concebidas em forma de *divertissement*,²⁰ sem preocupação com a emoção íntima e com o único objetivo de descrever a perseguição dos sujeitos, podem ser interpretadas por agrupamentos alinhados de pessoas fugindo umas das outras. A impressão rítmica engendrada pela rica polifonia não pode, conforme a minha opinião e a opinião de fervorosos especialistas da música de Bach, tais como Adolph Prosniz, Fritz Steinbach, R. Buchmayer, Charles Bordes, etc., ser significativamente ampliada. Como os seus contrapontos têm, frequentemente, uma natureza estritamente digital, qualquer interpretação corporal conduziria a desagradáveis desacelerações de andamento. É por isso que ela dificilmente poderá ser interpretada²¹ – assim como as obras da época seguinte (Haydn, Mozart), nos seus desenvolvimentos temáticos abstratos –, a não ser que seja com uma intenção puramente analítica e pedagógica. O mesmo risco se observa nas transcrições orquestrais, realizadas

¹⁹ Optamos por manter os nomes das formas musicais de dança em francês, pois essa é a língua transnacional da dança barroca e é assim que esses termos aparecem nas versões *Urtext*, de Bach. (N. do T.)

²⁰ Optamos por manter essa forma musical em francês (“divertimento”), pois é assim que ela aparece nas partituras, independentemente do contexto linguístico, observando-se que esse termo começou a aparecer somente no século XIX. (N. do T.)

²¹ No sentido coreográfico. (N. do T.)

para a dança, de obras pianísticas românticas e modernas. Nós nos recordaremos com um sufocante constrangimento da interpretação, imposta pelo balé russo em estilo de pantomima, do *Carnaval* de Schumann.²² Seria bom se os dançarinos solicitassem aos compositores contemporâneos a composição de músicas especialmente escritas para eles. Que eles nunca se esqueçam de que a colaboração do gesto lhes impõe restrições muito particulares. Essa colaboração também lhes oferece novas e instigantes possibilidades.

Será preciso criar músicas voluntariamente não rítmicas que serão completadas por ritmos de natureza corporal. Por outro lado, as harmônicas atitudes dos dançarinos, ocupadas unicamente com a tradução das aparências de certos estados da alma, poderão recorrer aos ritmos musicais para animar os impulsos vitais de sua figuração idealizada. Por vezes, a dança experimentará o lado dionisíaco das revelações artísticas, e a música, seu lado apolíneo. Outras vezes, ao contrário, os sons irão traduzir em linguagem sensorial a embriaguez das paixões primordiais, enquanto a dança desenhará no espaço suas formas decorativas. Em um ou em outro caso, haverá a espiritualização da matéria, a exteriorização do espírito, a idealização das aparências e o sentimentalizar das sensações.

É perigoso tentar adaptar ao temperamento físico uma música subjetiva de caráter essencialmente humano. A essência íntima de uma obra não se revela inteiramente até que um instrumentista – ou um regente de orquestra – busque, antes de tudo, adaptá-la a seus recursos pessoais de expressão. Ao tornar a obra inteiramente sua, ele irá despi-la de sua emotividade geral. Ele não irá traduzi-la; irá transformá-la, recriá-la. A inevitável dilatação de um pensamento não deixará de ferir a delicada sensibilidade de todos aqueles que estão familiarizados com ele em sua forma original. Em toda associação músico-plástica, nenhum dos agentes expressivos deverá buscar fundir-se inteiramente com o outro: ambos deverão tentar se valorizar reciprocamente. Para se alcançar esse resultado, é necessário não só que o dançarino seja completamente iniciado

²² Referência à versão orquestral do *Carnaval*, de Robert Schumann (Op. nº 9), coreografada por Michel Fokine e produzida por Diaghilev com o Ballets Russes. Essa produção estreou em Berlim no ano de 1910, possivelmente com a presença de Jaques-Dalcroze. (N. do T.)

nos saberes musicais, mas também que o compositor não ignore nenhuma das possibilidades de realização expressiva do organismo humano.

Um músico não arriscaria escrever um *concerto* para violino sem conhecer os recursos desse instrumento. Como poderíamos aceitar que ele não demonstre qualquer hesitação ao compor uma obra de balé para um instrumento tão complexo como o corpo humano e tampouco busque se familiarizar com os seus recursos de interpretação? Se ele os conhece, não se contentará em fazer a notação musical de seus ritmos e deixar que o *maître de ballet*²³ se encarregue de imitá-los para seus dançarinos. Ele irá escrever uma partitura na qual a mímica, a gesticulação, os movimentos e as atitudes dos dançarinos serão escrupulosamente registrados como partes dos instrumentos de arco, sopro ou percussão de uma sinfonia.

Em vez de sempre conduzir paralelamente os movimentos sonoros e os plásticos, é recomendável suscitar os movimentos contrastantes, seja em relação à métrica e à rítmica, seja em relação às melodias e harmonias. Eu percebo, por exemplo, que às músicas escritas em compasso binário responderão, como acontece na música oriental, motivos plasticamente mensurados de modo ternário; que às acentuações rítmicas de certas frases sonoras serão opostas acentuações corporais distintas dentro das mesmas frases. Que a melodia musical se apoie sobre uma harmonia de movimentos plásticos de diversos membros conjuntamente ou de vários indivíduos agrupados e que, ao contrário da sucessão de movimentos corporais monorrítmicos, ela seja acompanhada por harmonias sonoras. É possível, seguramente, criar um sistema harmônico de gestos agrupados em acordes que indicará suas resoluções fatais como aglomerações sonoras.

Os efeitos de antagonismo e consonância e de contraste e fusão criados pela combinação da sinfonia orquestral e da poliritmia corporal serão tão ricos de variadas combinações, que a plasticidade viva irá requerer, antes de tudo, o concurso de agrupamentos humanos. É preciso que o

²³ *Maître de ballet* ou *maître de danse* são denominações transnacionais cultivadas desde o período barroco e que indicam o professor de dança. Por esse motivo, optamos por manter o termo original. (N. do T.)

dançarino tenha um gênio muito particular para dançar diversas músicas sozinho, durante um sarau inteiro, sem produzir um sentimento de monotonia.

Muitos dançarinos solistas, num sarau, nos contam com seus corpos uma série de pequenas histórias, com personagens variados, sem pensar em variar seus recursos expressivos! A variedade dos jogos de fisionomia não é suficiente para assegurar os jogos do corpo inteiro. De todos os instrumentos de música, não existe nenhum – com exceção da polifonia do piano – que possa ser ouvido durante duas horas, sem aborrecer o público. Não ocorre o mesmo com o dançarino solista? Já o encontro de vários dançarinos permite tantas possibilidades de variação dos efeitos expressivos quanto o jogo estabelecido entre os diversos instrumentos. As associações de timbres apresentam combinações análogas àquelas que podem ser produzidas pelos diversos agrupamentos de massas humanas.

Restará a nós indicar em quais condições poderia ser criada – em oposição à música pura – uma música especialmente adaptada ao gesto, que não a música de pantomima, despida de todo desenvolvimento escolástico ordenado arquitetonicamente com muita simplicidade, deixando – ao preço de constantes sacrifícios – um grande espaço para a colaboração dos movimentos humanos. Seu papel consistirá em inspirar o corpo e animá-lo – sempre permitindo a si mesma ser por ele inspirada e animada e, simultaneamente, ser sua mestra e serva –, identificar-se com ele, preservando sua personalidade.

Sem dúvida, é uma tarefa difícil e complexa, mas que seguramente será realizada no dia em que o dançarino, transformado em um musicista, merecer que o compositor renuncie por ele aos procedimentos da música pitoresca e se engaje com ele nos caminhos de uma arte mais humana e vivaz. Um novo estilo está sendo concebido, fabricado, a partir da colaboração de duas artes igualmente expressivas e com a participação de um público que, graças à educação, será capaz de se solidarizar com o artista e provar, diante da obra de arte, um sentimento de responsabilidade. Chegou o momento – como diria Adolphe Appia – de revelarmos a dignidade de nossos instintos dramáticos! Pois a ficção vivaz é a porta triunfal que nos dá oportunidade de acesso a todas as outras artes... Somente ela poderá nos conferir novamente alguma dignidade diante da obra de arte

e nos conduzir na direção da conquista do estilo. A arte transfiguradora, aquela que pelo ritmo une nosso organismo à indubitável expressão de nossa alma, parece oferecer-nos a libertação; não é ela, portanto, que se perdeu, mas sua sombra! A música, ao contrário, está muito perto de nós. Não resistamos a ela; entreguemo-lhe a expressão ardente de nossa vida interior, cedamos às suas novas solicitações, ofereçamo-lhe, sem reservas, o ritmo de nossos corpos que ela deseja transfigurar e imergir no espaço estético de sombras e luzes, de formas e coloridos, ordenados e vivificados pelo seu sopro criador...

XIV

O ritmo, a métrica e o temperamento (1919)¹

A Jacques Chenevière

O equilíbrio das faculdades corporais e espirituais. – O ritmo e suas características: continuidade e repetição. – A métrica, princípio intelectual.² – Necessidade de contrabalançar a regularidade dos movimentos através de impulsos espontâneos agindo como contrastes. – Perigo da mecanização das qualidades motoras instintivas. – O ritmo e a intuição. – Os hábitos motores e o caráter. – As manifestações dos diversos temperamentos. – Quadro de qualidades e defeitos de natureza rítmica na criança não educada. – Associação e dissociação das faculdades motoras e auditivas. – Disposições naturais para o ritmo e a música nas crianças dos diversos países da Europa.

A música é o reflexo direto tanto da vida sentimental como da vida real, e a rítmica musical é a tradução sonora dos movimentos e dinamismos espontâneos que exprimem as emoções de uma maneira inevitável. Parece, por consequência, que a evolução da arte musical deve depender dos progressos realizados pelo indivíduo, graças a uma educação atenta ao equilíbrio das forças físicas e morais, instintivas e racionais. Resumindo, pouquíssimas pessoas pensam que, se todo progresso artístico é provocado por uma evolução geral do espírito, uma regeneração da

¹ Tradução de Lilia Justi e Luis Carlos Justi.

² Assim como em capítulos anteriores, o termo original *mesure* é traduzido ora como métrica, enquanto conceito de estrutura hierárquica temporal, ora como compasso, enquanto organização específica dessa estrutura. (N. dos O.)

educação musical só seria possível através de uma educação geral regenerada. Em todas as escolas, a educação geral dá lugar à instrução, ocupa-se unicamente do desenvolvimento intelectual e negligencia a cultura do temperamento.

O equilíbrio das faculdades integrais do indivíduo não pode jamais ser obtido se, desde a mais tenra idade, o organismo não se habitua a uma livre troca de suas forças, a uma livre circulação das diversas correntes de seu pensamento e de seus poderes motores, com uma alternância regular – mas facilmente interrompida no nível dos instintos subconscientes ou das vontades conscientes – dos ritmos físicos e espirituais, cujo conjunto constitui o temperamento. O homem de ciência deve poder se tornar o homem esportivo no momento que desejar. E, muito melhor, a educação ideal, aquela da qual temos necessidade depois da guerra, é a que colocará nossas crianças em condições de pôr os ritmos esportivos a serviço imediato do pensamento e de permitir que os ritmos intelectuais se convertam, sempre que necessário, em atos físicos do mesmo estilo. Ademais, o homem intelectual não deve mais ser independente do homem físico. Deve haver constantemente, entre os órgãos do movimento corporal e os do pensamento, uma possibilidade de livre intercâmbio e de união íntima. Não é mais necessário que uma especialização desejada isole nossas diversas funções. Graças à harmonização do sistema nervoso, à excitação dos centros motores preguiçosos, à ordenação das ações instintivas e à espiritualização das manifestações corporais, uma unidade de preparação e realização deve se estabelecer entre nossos organismos. Essa educação não tem nada de forçado nem de penoso, pelo contrário! Nossa liberdade de homens que pensam e agem depende dessa unidade de ritmos do pensamento e da vida. Chegará o tempo em que nosso corpo terá – graças ao senso muscular reconquistado por completo – uma tal independência, que nossos atos e nossos desejos serão uma coisa só. Será a cura da neurastenia e a constituição de um “indivíduo integral” cujas manifestações vitais revestirão um duplo caráter de expressão espontânea e completa, de materialização do ideal e de idealização das possibilidades físicas. Os dois polos de nosso ser serão intimamente religados por um único ritmo, que será a expressão de nossa individualidade. Nesse dia a arte deixará

de ser metafísica e consistirá em uma manifestação espontânea de nosso ser íntimo, que lhe comunicará diretamente os ritmos de sua vida.

A característica do ritmo é a continuação e a repetição. Toda manifestação motora isolada no tempo apresenta um caráter patético, excepcional e momentâneo, que ela perde quando se repete para se tornar parte de um todo contínuo, evoluindo igualmente no tempo e no espaço. Os dois elementos primordiais do ritmo, o espaço e a duração, não podem ser separados um do outro. Em algumas artes, pode haver um elemento principal chamando irresistivelmente o outro; na música e na obra de arte suprema – a vida –, os dois elementos são indissolúveis e de igual importância. A vida, de fato, é, ela mesma, um ritmo, ou seja, uma sucessão contínua de múltiplas vias formando um todo indivisível. A personalidade também pode ser considerada como um ritmo, já que o conjunto de suas faculdades, mesmo contraditórias, constitui uma entidade. Mas toda vida e toda obra de arte que satisfazem somente às excentricidades da individualidade são arrítmicas, porque o ritmo da arte e da vida supõem uma fusão de todos os traços do caráter e do temperamento.

A métrica, criada pelo intelecto, regula de modo mecânico a sucessão e a ordem dos elementos vitais e suas combinações, enquanto a rítmica assegura a integralidade dos princípios essenciais da vida. O compasso é uma questão de reflexão e o ritmo, de intuição. O que importa é que o fato de regular metricamente os movimentos contínuos que constituem o ritmo não comprometa a natureza e a qualidade desses movimentos.

A educação musical de hoje, assim como a educação geral dada nas escolas, é inspirada por uma vontade de ordenar os sons e as harmonias, de fixar teoricamente os conhecimentos e de regular a vida, que é de natureza métrica. É certo que a regularidade e a precisa ordenação dos movimentos são o indício mais certo do domínio da vontade. Mas os educadores cometem o erro de considerar somente a vontade como capaz de regular a vida, de criar uma obra de arte completa, pessoal e bem-proportionada. A criação de um movimento de vida sintético depende diretamente do temperamento. O erro dos pedagogos é esquecer que os estudos especiais podem desenvolver a espontaneidade das manifestações rítmicas vitais e que uma educação que leva o jovem músico a perceber claramente todos os seus movimentos instintivos, dando a ele o meio de

vencer todas as resistências que se opõem ao desabrochar de seus hábitos motores, permite-lhe sentir a existência de uma maneira emotiva e ver suas emoções atingirem o máximo de intensidade. Em vez de orientar os estudos musicais para o ritmo, orienta-se para a métrica. Negligencia-se o florescimento, através de uma cultura atenta, dos impulsos motores para privilegiar-se somente a criação de medidas previstas pela vontade. É a mesma coisa nos estudos de dança, que são, em nossas mais célebres academias, claramente direcionados de maneira exclusiva para a técnica corporal. Esses estudos visam à conquista do espírito métrico e se contentam em regular sucessões arbitrárias de gestos e de movimentos em vez de favorecer, graças ao desenvolvimento do temperamento, o desabrochar dos ritmos corporais naturais. Música e dança são ensinadas hoje de maneira mecânica.

Uma máquina maravilhosamente regulada não tem ritmo. Ela é regulada sob medida. Ordenar os movimentos que um trabalhador realiza no exercício de sua profissão não assegura o ritmo de seu trabalho. A escrita de um copista dá a impressão de regularidade mecânica e impessoal. A de um escritor que se abandona à sua inspiração registra, ao contrário, o ritmo do seu temperamento. A versificação não é outra coisa senão a métrica do verso. A rítmica do verso depende da natureza do pensamento, de seu impulso interior, de suas qualidades irracionais. A dança natural pode ser métrica sem revelar o impulso primordial, a fantasia da natureza física e moral, ou seja, o ritmo do homem que dança. Submeter, na vida cotidiana, a respiração à disciplina da regularidade no tempo suprimiria todo sentimento instintivo e desordenaria o ritmo vital.

O exercício voluntário da métrica assegura a regularidade – e há ocasiões em que essa regularidade é indispensável –, mas essa busca mecânica constante da ordem arrisca desnaturalizar o caráter das manifestações vitais espontâneas. O compasso criado pelo homem assegura-lhe um instrumento que, em muitos casos, acaba por se tornar seu mestre, que influencia a dinâmica e a agógica de seus movimentos e faz de sua personalidade escrava de um mecanismo convencional. A metrificação dos movimentos corporais, que é um dos traços dominantes na maioria dos métodos de ginástica, foi criada pela constatação de que muitos organismos perderam sua forma elementar e seus impulsos naturais e

que estes precisam ser fortalecidos pela vontade. Mas em todo corpo saudável a necessidade de movimento se alia a outras além da ordem e da métrica (o tenente Hébert o comprehendeu muito bem),³ e as manifestações que essa necessidade provoca dependem da constituição nervosa do organismo. Se considerarmos a arte dos movimentos no teatro, damo-nos conta de que, quando o artista – o dançarino, o ator – procura regular arbitraria e artificialmente seus gestos e chega a satisfazer às leis da métrica e da decoração animada, sua atuação perde a espontaneidade rítmica. A ordenação métrica deve saber respeitar os impulsos rítmicos.

O mesmo acontece na música em que o culto exagerado das tradições métricas mata todo impulso agógico espontâneo, toda realização artística das emoções com ajuda de nuances temporais. O compositor que é obrigado a dobrar sua inspiração às leis inflexíveis de simetria em sua duração se habitua a modificar seus ritmos intuitivos para adaptá-los à unidade do compasso e acaba por conceber somente ritmos convencionais medidos. Na canção popular, o ritmo jorra espontânea e naturalmente da emoção inspiradora e não leva em conta nenhuma regra de métrica. Não somente os compassos desiguais se sucedem em uma alternância suave e harmoniosa, mas também o princípio da desigualdade dos tempos se afirma audaciosamente a despeito das regras consagradas. Todas as músicas inspiradas pela melodia popular se mostram rítmicas e espontâneas, e o impulso irresistível das obras russas e da nova escola francesa se deve a uma necessidade intuitiva de retorno aos ritmos naturais do folclore. Mas, se esse retorno for premeditado, os ritmos perderão sua sinceridade e suas qualidades vitais, já que, não se deve esquecer, o ritmo é um princípio irracional que tem sua fonte nas emoções vitais elementares. Sozinha, uma cultura de instintos primitivos, uma agitação geral do ser, graças a uma reeducação do sistema nervoso, pode render aos nossos órgãos motores as faculdades de elasticidade, de retomada e de livre relaxamento, cujo jogo é capaz de ritmar as manifestações do nosso ser sentimental.

³ Sobre George Hébert e outras personalidades mencionadas ao longo deste livro, ver a lista de “Personalidades e obras citadas” no final do volume. (N. dos T.)

Da mesma forma, essa educação é a única que pode restaurar a dança. O ensino atual força o dançarino a ilustrar, com passos e gestos sincrônicos, uma música cujos ritmos foram desnaturalizados pela educação métrica. Aqui também há uma mecanização das qualidades motoras instintivas e uma intelectualização das emoções primárias. De fato, o impulso imperioso provocado por um sentimento só pode se exprimir com ajuda de um gesto espontâneo e inconsciente. Quando a vontade intervém, a corrente entre nervos e músculos é interrompida. Nessas condições, todos os exercícios que têm por finalidade automatizar as sucessões convencionais de gestos e atitudes são contrários ao desenvolvimento das faculdades rítmicas. Um renascimento da dança só é possível através da subordinação da métrica animada exterior à expressão livre e contínua dos ritmos interiores. A estética deve nascer da ética. Da mesma maneira, a rítmica musical só pode ser enriquecida graças ao aporte de elementos expressivos brotados diretamente do fundo do ser, que agita todos os limites da métrica.

Por outro lado, o sentimento artístico só pode ser desenvolvido através da música, única arte cuja essência primeira é inteiramente virgem de raciocínio. Suprimir, por certos meios educativos, os antagonismos nervosos e intelectuais que impedem o organismo de chegar, sem resistência, ao domínio dos ritmos musicais e ensinar esse organismo a ressoar em uníssono com as vibrações sonoras é devolver a liberdade aos impulsos, há muito tempo impedidos por uma instrução mecanizada, constantemente restritiva das inspirações instintivas do homem, e é idealizar nossas forças físicas, dar vida a nossas forças espirituais, favorecendo assim o brilho de uma arte musical ao mesmo tempo mais emotiva e mais viva.

* * *

O ritmo de toda obra e de toda ação informa imediatamente sobre a natureza ou o grau de personalidade de seu autor, já que ele é sempre a revelação imediata das sensações e dos sentimentos do indivíduo. Sem dúvida, ele pode ser imitado e mecanizado, mas, nesse caso, perde seu princípio vital, pois nasceu da emoção e só pode ser expresso através de meios diretamente inspirados pela intuição. A imitação dos ritmos elementares enfatiza, ao contrário, experiências puramente intelectuais

baseadas na dedução. Como disse excelentemente James Schelley em um artigo sobre ritmo e arte: “O ritmo é para a intuição, a emoção e a estética aquilo que a ordem científica e a lógica são para o intelecto”.⁴ Uma das qualidades essenciais do ritmo – se não sua qualidade essencial – é o seu poder de nos fazer sentir a presença da vida. A ordem mecânica, esta é objetiva e impessoal... O tempo passa. Ele é cientificamente medido pelas oscilações mecânicas do pêndulo. No entanto, para uns, o tempo caminha “passo a passo”, para outros, “ao trote e a galope”, e para outros ainda, ele “para e fica”.

Existem relações imediatas entre os movimentos instintivos de nosso corpo, cuja continuidade concebe e assegura o ritmo, e as formas de nossa vida psíquica.

Parece que o ritmo imprime uma orientação definida às especulações do pensamento, modela suas formas de expressão e dita a ele a linguagem própria para revelar os princípios originais da vida sensorial e para transplantá-los para o domínio sentimental. Por outro lado, parece que, em virtude de não sei qual mecanismo secreto ainda não definido pelos psicólogos e fisiólogos, o espírito tem o poder de escolher, entre todas as sensações motoras do indivíduo, aquelas que são mais próprias a se transfigurar em impressões duráveis e em imagens rítmicas definitivas.

Quanto mais tivermos – graças à educação – libertado nossos movimentos corporais instintivos de todos os entraves forjados pelas circunstâncias e pelos meios e perpetuados pela hereditariedade, mais teremos eliminado as resistências intelectuais e nervosas que se opõem às manifestações motoras espontâneas do nosso organismo – e, mais ainda, nosso jogo muscular colocará à disposição do nosso espírito imagens rítmicas precisas, reveladoras de nossa personalidade. Nosso espírito saberá registrar certas sequências, de modo a afirmar suas impressões momentâneas. Essas sequências vão variar segundo o estado em que se encontra o espírito quando ele se aplicar a fixar as imagens. A intuição indicará quais são aquelas que devem ser eliminadas para não comprometer a expressão direta do temperamento tal como ele é “referenciado” num

⁴ Fonte não localizada. (N. dos T.)

momento preciso de nossa existência. Essa “referência” não é sempre a mesma, e é isso que nos explica por que nós ouvimos diferentemente os ritmos de certas obras artísticas de acordo com o momento da nossa vida em que elas se apresentam a nós, enquanto nossas faculdades mecânicas de julgamento nos levam a apreciá-las, do ponto de vista intelectual, constantemente da mesma maneira.

A característica de nosso temperamento deveria ser adotar espontaneamente toda manifestação motora que pudesse exprimir o estado particular do nosso organismo em certo momento. Conseguir, graças a uma educação específica, fazer a criança sentir claramente a natureza de seus ritmos corporais instintivos e a natureza diversificada de suas sucessões é torná-la capaz também de sentir a vida de maneira mais livremente emotiva. As emoções só podem atingir o máximo de intensidade se todas as faculdades do ser desabrocharem em uma única e mesma harmonia e se nervos e músculos iniciarem as forças emotivas de uma maneira poderosa, sinérgica e precisa. Como ousar esperar que a sensibilidade da criança possa florescer inteiramente se não cultivamos suas manifestações vitais mais elementares desde a primeira idade e sobre os bancos da escola? Não seria a mais bizarra das anomalias ensinar à criança os ritmos da palavra e do pensamento de outro antes de dar a ela condição de sentir os ritmos do seu próprio organismo?

* * *

A questão da educação é chamada a desempenhar um papel de importância capital na preparação das gerações do pós-guerra para a vida. Todas as nações se deram conta disso, e já se vão dois anos que a Inglaterra – entre outros países – busca os meios de reservar um espaço maior nos futuros currículos de ensino para as experimentações que têm por fim ensinar as crianças a ver claramente em si mesmas e a harmonizar seus conceitos intelectuais e morais com os meios de realização mais simples, inspiradas pelo conhecimento exato de suas forças físicas. O ministro da educação pública procede, ele mesmo, à análise dos procedimentos atuais de instrução e de educação escolares e se interessa pessoalmente por todas as pesquisas suscetíveis de desenvolver o temperamento das crianças e

suas faculdades de livre-arbítrio. Esse exemplo será certamente seguido, cedo ou tarde, por todos os povos. É um dever para as autoridades escolares não fixar o ensino popular em um *status quo* cômodo, mas evoluir para uma educação nova, tendo por finalidade, tanto na escola primária como na universidade, restringir o número de estudos unicamente intelectuais para procurar dar ao espírito dos jovens de amanhã aquilo que poderíamos chamar de sentimento de seu temperamento.

As faculdades impulsivas e aos instintos de raça⁵ poderosamente reforçados deve-se juntar a possibilidade de controlar essas faculdades através de uma inteligência especialmente informada sobre a diversidade de seus poderes. Os métodos de ensino não podem mais se contentar somente em informar aos alunos os fenômenos intelectuais e físicos. É indispensável que a educação aja na formação do caráter, que ela assegure às crianças a consciência de seus defeitos e de suas qualidades, assim como da possibilidade de corrigir uns e reforçar outros. Além disso, que ela as coloque em condições de se adaptar às exigências de uma existência social nova. Não se trata mais, portanto, de um simples desenvolvimento do espírito científico e analítico, mas antes de uma evolução inteira do organismo.

É no exercício dos atos mais fúteis que frequentemente se desvenda a intimidade de um caráter. Os hábitos motores o denunciam tão claramente quanto as expressões fisiognomônicas. Ora, os hábitos motores podem ser modificados pela educação e transmitir ao caráter seus progressos. “A educação sem finalidade fixa faz o caráter sem força”, disse Legouvé⁶ – mas, ao contrário, aquela que persegue constantemente a regularização das funções orgânicas sob o controle de um espírito tornado claro, ordenado e enérgico com persistência não deixará de atingir, pouco a pouco, a firmeza de caráter. Este é não somente a expressão direta do temperamento mas também o produto das descobertas do espírito (naquilo que concerne às faculdades gerais dos sistemas motor e nervoso), cuja função é controlar e harmonizar. Ora, se Taine certamente tem razão de

⁵ Termo recorrente na pseudociência etnocêntrica do tempo de Dalcroze, usado para legitimar a opressão racial dos europeus sobre outros povos. (N. dos O.)

⁶ Fonte não localizada. (N. dos T.)

dizer que “se pode considerar o caráter de um povo como o resumo de todas as suas sensações precedentes”,⁷ resulta disso forçosamente que a aquisição de sensações mais numerosas e mais fortes, sob influência de uma educação nova, é própria para criar nas mentalidades reações irresistíveis que modificam a essência do caráter.

* * *

É difícil afirmar que um povo seja mais especialmente dotado de senso rítmico que outro. Mas é certo que, sob influência de climas e de hábitos, de circunstâncias históricas e econômicas, se criaram, em cada povo, certas diferenças no senso rítmico que acabaram por se reproduzir e se perpetuar, de modo a imprimir um caráter particular às manifestações dinâmicas e nervosas que servem de base para a exteriorização de todo ritmo corporal original. Certos povos apresentam, por exemplo, grandes diferenças na força muscular (superior nos europeus – diz Péron – em comparação com as nações selvagens⁸) e nas nuances das manifestações de ordem nervosa. A estrutura dos corpos humanos varia também de um povo a outro e deve ter um papel em todas as realizações motoras.

Os fenômenos rítmicos corporais são, evidentemente, marcados em sua forma motora pelos temperamentos. Ora, tais povos contam com temperamentos mais nervosos que sanguíneos, mais linfáticos que biliosos, e não é necessária uma análise aprofundada nem numerosas experiências para determinar a enorme influência das fusões e associações de temperamentos sobre os fenômenos de reação e expressão corporais, sobre as variações de dinamismos, de agógica (quer dizer, de “nuances” da duração) e de apreciação do espaço, que criam as diferentes aptidões aos atos rítmicos naturais. Os diversos graus de irritabilidade dos órgãos motores introduzem nuances na natureza espacial dos gestos e em seu dinamismo. As faculdades rítmicas são certamente menos desenvolvidas em alguns países que em outros, mas, como elas dependem não somente do senso

⁷ Fonte não localizada. (N. dos T.)

⁸ Fonte não localizada. (N. dos T.)

muscular e do senso *gyratif*⁹ como também do estado geral ou particular do sistema nervoso, é permitido supor que elas podem ser facilmente modificadas pela educação. Acontece o mesmo naquilo que concerne aos dons da audição e do reconhecimento dos sons, que, junto às qualidades rítmicas, constituem o conjunto das faculdades musicais.

* * *

Pode-se vir a ser músico graças aos estudos gerais de rítmica, pois as impressões dos ritmos musicais despertam sempre, em certa medida, imagens motoras no espírito do ouvinte e reações motoras instintivas no seu corpo. As sensações musculares acabam por se associar às sensações auditivas, que, assim reforçadas, se impõem primeiramente ao espírito de apreciação e de análise. O ouvido e a laringe se unem organicamente, e suas funções são ligadas umas às outras por forças sinérgicas que dependem de centros nervosos associados. As vibrações perseguidas pelo ouvido podem ser ampliadas graças ao aumento da potência vibratória de outros espaços corporais de ressonância, porque os sons são percebidos não somente pelo ouvido, mas também por outras partes do organismo humano.¹⁰ É graças à associação dos órgãos motores e auditivos que a criança tem condições de imitar vocalmente o ritmo e a melodia de uma canção. Na criança que só consegue imitar o ritmo e que canta erradamente a melodia – e percebe isso –, é possível e mesmo frequentemente fácil retificar a afinação da voz, uma vez que os exercícios práticos tenham afinado seu senso muscular interno.

* * *

O caráter e o temperamento se deixam reconhecer facilmente não apenas pela forma dos gestos e das atitudes mas também pelas nuances de

⁹ *Gyratif* é um termo usado em psicologia e neurologia em referência a equilíbrio e percepção do espaço. (N. dos T.)

¹⁰ Conheci uma pessoa surda de nascimento que não faltava a nenhuma exibição musical e era sensível não somente à dinâmica mas também às harmonias das obras ouvidas!

timbres da voz e dos ritmos da articulação. Uma criança linfática fala e canta de maneira diferente de uma sanguínea ou uma nervosa, assim como suas manifestações motoras são diferentes. Para os viajantes que chegam pela primeira vez a um país, o caráter geral do povo se afirma primeiramente através do sotaque e da modulação da linguagem. Que diferença entre o relaxamento muscular, a facilidade malemolente, a bonomia pesada e gorda da rítmica oral do *Vaudois* e a monotonia da repetição, as hesitações e o timbre gutural, devido às permanentes resistências nervosas e contrações musculares, dos nascidos em Genebra! Quanta dureza precisa, medidas quebradas, atritos partidos e desejados na imperativa linguagem dos prussianos! Quanta fantasia e ritmos contraditórios na impulsiva volubilidade latina! Quanta concisão suave e pureza na modulação inglesa das vogais! Quanta melancolia e desequilíbrio nos contrastes excessivos de elevação dos sons dos eslavos!

Na criança privada de senso rítmico, a maneira de escandir o canto é idêntica àquela em que ela se põe a marchar e gesticular. Mas, no que concerne às faculdades de afinação e audição, existem notáveis diferenças nas aptidões rítmicas e inumeráveis nuances nas diversas manifestações da musicalidade.

Vemos crianças completamente desprovidas de sentimento rítmico e musical, para as quais toda sonoridade não passa de um barulho, e que – embora tendo qualidades gerais de inteligência – são uns pobres idiotas musicais¹¹ de ouvidos inacessíveis até mesmo às nuances dos sons falados (doçura, firmeza, ironia, etc.).

Outras são dotadas de um senso rítmico bem desenvolvido, marcham e gesticulam na pulsação e com facilidade, mas não podem reconhecer nem cantar nenhuma melodia.

¹¹ A expressão usada pelo autor parece se referir ao termo médico adotado no seu tempo. Hoje, graças aos estudos de neurociência aplicados ao ouvido musical, temos algumas explicações para as deficiências auditivas específicas para diversos parâmetros do som. Oliver Sachs (2007), no artigo “Desintegração: amusia e desarmonia”, cita vários casos de surdez para diferentes nuances dos sons. Sobre o uso histórico do termo “idiotia”, ver Foucault, 2006. (N. dos O.)

Outras ainda, boas ritmistas, no começo de seus estudos, só reconhecem as melodias quando elas são ritmizadas e não reconhecem a simples sucessão de sons não ritmados. Essas, se submetidas à educação para o ritmo através dele, verão, um dia, nascer em seu espírito o desejo de reconhecer as melodias pela sua sonoridade, para que se estabeleça, em seguida, a possibilidade desse reconhecimento.

Outras, enfim, nasceram bons “ouvintes” e bons ritmistas. Mas essa classificação pode se subdividir em infinitas categorias e subcategorias:

Bons “ouvintes”, por exemplo, que são maus leitores e maus cantores e vice-versa.

Bons “ouvintes”, desde que se trate do reconhecimento de sons isolados ou de melodias, que se tornam maus ou medíocres no reconhecimento de acordes e no encadeamento de harmonias.

Bons “ouvintes” incapazes de coordenar e analisar intelectualmente suas sensações auditivas.

Bons “ouvintes” que somente apreciam as sonoridades do piano e não a de outros instrumentos ou da voz humana e vice-versa.

Bons “ouvintes” que são sujeitos a períodos de má audição (depressões ou excitações nervosas), ou ainda só ouvem bem durante uma parte da aula de música (provavelmente aquela parte em que o instinto natural não é contrariado pelo exagerado espírito de reflexão, ou, ao contrário, aquela em que a fadiga destruiu a concentração do espírito necessária a certos indivíduos para assegurar boas condições de audição).

As aptidões diversas dos sujeitos não arrítmicos são igualmente de naturezas muito diferentes. Alguns desses sujeitos demonstram:

1. facilidade em conceber ou captar ritmos musicais e dificuldade em realizá-los;
2. facilidade em realizar os ritmos com certos membros (por exemplo, os braços) e dificuldade com outros (por exemplo, na marcha ritmada ou na dança);
3. facilidade em realizar ritmos com a voz e dificuldade em realizá-los com o corpo ou vice-versa;
4. facilidade em realizar os ritmos com qualquer órgão isoladamente, mas não com órgãos associados (braços e pernas, braços e voz, voz e pernas, etc.);

5. facilidade em realizar os ritmos conhecidos, mas dificuldade em reconhecê-los ou memorizá-los;
6. dificuldade em compreender, reconhecer e realizar os ritmos, mas facilidade em continuar sua realização, uma vez que esses ritmos sejam reconhecidos e assimilados e os membros, preparados por exercícios particularmente adaptados à natureza específica dos ritmos;
7. dificuldade em continuar sem erro, durante longo tempo, a execução a princípio impecável de um ritmo;
8. dificuldade em manter o controle contínuo do espírito sobre o corpo, o que acarreta dificuldade constante e inquietude dos movimentos ou alteração inconsciente dos ritmos;
9. dificuldade em manter o conhecimento intelectual de um ritmo sem, a todo momento, recorrer às sensações físicas;
10. dificuldade em habituar os membros a alguns automatismos;
11. dificuldade em interromper os automatismos, adquiridos de maneira fácil ou difícil;
12. facilidade em adquirir automatismos com certos membros, mas dificuldade em combiná-los com os automatismos de outro membro;
13. facilidade em conceber e realizar ritmos devido a uma concepção pessoal, mas dificuldade em realizar ritmos impostos e vice-versa;
14. facilidade em reconhecer e realizar os ritmos mais complicados, mas dificuldade em reconhecer a polirritmia mais simples;
15. facilidade em realizar os ritmos em um certo movimento, mas dificuldade em modificar a velocidade;
16. facilidade em realizar um ritmo sem nuances dinâmicas e dificuldade em introduzir ali qualquer acentuação ou nuance de ordem patética, sem modificar o conhecimento;
17. facilidade em fazer nuances num ritmo, mas às custas da exatidão métrica, etc.

Todas essas dificuldades provêm da fraqueza muscular, da falta de tonicidade nervosa, da rigidez muscular, da hipersensibilidade nervosa, da desarmonia nervosa, da falta de equilíbrio por insuficiência do senso de espaço, da intervenção exagerada das faculdades de análise criando contínuas resistências intelectuais, da falta de concentração, da falta de sutileza nas funções analíticas, da falta de memória muscular, da falta

de memória cerebral, da falta de vontade geral, da energia geral exagerada, da falta de espírito de continuidade, do excesso de confiança em si mesmo, da falta de confiança em si mesmo, etc.

* * *

Eu tive ocasião de constatar todas essas falhas e as múltiplas combinações de seus principais tipos nas crianças de raças as mais diversas, em experiências feitas durante vinte e cinco anos, tanto nos meus cursos de rítmica e de desenvolvimento das faculdades auditivas, quanto na preparação para interpretar minhas canções animadas para crianças, concebidas para serem acompanhadas por gestos. Essas rodas infantis de dança foram cantadas em todos os países, e em todos os lugares constatei com estupor a dificuldade extrema que tinham os pequenos intérpretes em se mover com facilidade, de acordo com os ritmos da música, e em contrapor os gestos medidos das melodias mais simples – e quanta resistência de toda espécie opunham ao lançar-se livremente com seus movimentos rítmicos intuitivos. A constatação dessa muito frequente arritmia me levou a fazer as pesquisas de ordem fisiológica para estabelecer as bases de uma nova educação, cujo objetivo é restituir à criança seu mecanismo corporal integral e liberar seu “ritmo natural” (isto é, a expansão motora espontânea de seu temperamento) de todos os antagonismos que, constantemente, impedem seu florescimento. Creio ter estabelecido assim – apesar dos julgamentos temerários de pessoas que somente concebem meu método pelo seu lado exterior – um complemento indispensável à educação da infância em todos os países. Penso que, se as crianças de um determinado povo revelam dificuldades do sistema motor diferentes das que constatamos nas crianças deste ou daquele país, existem também exercícios de diversos gêneros que permitem combater os maus hábitos motores, transformá-los e criar novos. Sendo assim, o ensino da rítmica deve certamente variar de acordo com os temperamentos e o caráter das crianças de todos os países aos quais ele é dirigido. Seria indicado pedir aos psicólogos que orientassem suas pesquisas experimentais para o domínio das aptidões rítmicas e das predisposições motoras e auditivas e aos pedagogos que pesquisassem preferencialmente esse tema.

Seria interessante conhecer algumas anotações gerais que eu já fiz sobre crianças e suas aptidões rítmicas e musicais em países que visitei mais frequentemente que outros. São anotações, a propósito, desprovidas de qualquer pretensão científica.

* * *

As crianças de Genebra têm, em geral, o aparelho vocal menos suave que as crianças suíças francesas e as suíças alemãs. Suas faculdades de reconhecimento dos sons são, por outro lado, melhores que as encontradas nos cantões alemães, sobretudo nas classes burguesas. Mas seu sentimento rítmico, completamente insuficiente nas antigas famílias de Genebra, é desenvolvido de maneira muito normal na classe popular, na qual ele não foi ainda desnaturalizado por resistências nervosas e intelectuais também violentas.

Na Suíça alemã, o senso métrico é, como no sul da Alemanha, superior ao sentimento rítmico, e a personalidade rítmica aparente é aí frequentemente anulada por uma rigidez muscular extrema que se opõe a todo “nuancismo” dinâmico e agógico revelador dos ritmos naturais. Essa rigidez é muito menos frequente nas províncias do Reno e mal aparece na Áustria e na Hungria. Nesses dois países, os movimentos são de uma elasticidade e variedade extraordinárias, assim como na classe popular de certas províncias russas. Mas essa fineza do sentimento rítmico e do senso de nuances de movimentos é contrabalançada, na Áustria, por uma versatilidade de espírito frequentemente desconcertante e, na Rússia, na classe intelectual, por uma hipersensibilidade produtora dos mesmos antagonismos que desritmiza a sociedade de Genebra pelo excesso de espírito analítico. As faculdades auditivas bem desenvolvidas na Áustria são muito pouco na Rússia, onde – ademais – os meios vocais das crianças são, com frequência, deploravelmente insuficientes. Falo aqui, naturalmente, das crianças e adolescentes aos quais tive oportunidade de ensinar e cujos estudos e interpretações controlei.

Na Alemanha, o amor e o culto à música são maiores que em qualquer outro lugar, mas o senso auditivo não é, certamente, mais apurado que em outros países. Uma grande lentidão de raciocínio – no caso dos homens,

junte-se um excesso de confiança em si mesmos – impede o funcionamento das faculdades imediatas de análise ou, pelo menos, introduz uma enorme “perda de tempo” entre as sensações e as deduções. Esse defeito é compensado, sobretudo no sexo frágil,¹² por qualidades de perseverança e de assimilação que somente encontrei, ocasionalmente, nas crianças e estudantes eslavas, nas quais o grande entusiasmo, as aspirações ardentes e os nobres desejos de progresso intelectual, artístico e social são contrapostos pela falta de constância de energia e por frequentes crises de depressão moral e falta de confiança em si mesmas.

As crianças suecas são especialmente dotadas para a rítmica e têm o senso natural de harmonia corporal. Eu não tive ocasiões suficientes de seguir o desenvolvimento de suas faculdades auditivas para me permitir uma análise desse tema, mas o seu sentimento musical e seus meios vocais estão certamente acima da média. As escolas primárias dão grande ênfase à ginástica e, desde algum tempo, à música, cujo poder animador foi pressentido pelo grande educador Ling. Um movimento se desenhou claramente para a ressurreição de canções e danças populares, que se veem em todo lugar e que são espontaneamente interpretadas na escola ao ar livre. Na Noruega, a instrução musical escolar está progredindo. Ali as aptidões musicais são mais ou menos as mesmas que as da Suécia. Na alegre cidade de Bergen, há um concerto público de orquestra duas vezes por dia, ao qual o povo acorre – e os escolares saem das aulas cantando e dançando em roda. Os dons plásticos das crianças camponesas não perdem em nada para as das cidades. Veem-se pequenos camponeses que tiveram somente alguns meses de aulas de técnica corporal se moverem com uma graça e um equilíbrio naturais prodigiosos.

Encontra-se a mesma facilidade de movimentos nos dinamarqueses, mas essa qualidade não é – salvo exceção – colocada a serviço de concepções estéticas tão elevadas quanto na Suécia. O antigo culto da “graça pela graça” ainda reina, e o público, apaixonado pela dança teatral, admira muito os efeitos exteriores de virtuosismo. Quanto aos dons puramente

¹² Dalcroze usa de forma irônica o termo “sexo frágil”, criado pelo machismo estrutural em referência às mulheres, para contradizê-lo através dos elogios às meninas pelas virtudes que podem levá-las a superar esse “determinismo social”. (N. dos O.)

musicais, eles me pareceram quase nulos, e certamente a Dinamarca, mais que qualquer outro país, necessita de uma reforma no seu ensino musical escolar.

As crianças holandesas, por outro lado, são naturalmente bem-dotadas para o canto, menos bem-dotadas para a audição e suficientemente dotadas para a rítmica. Essas faculdades são bem desenvolvidas graças aos incessantes esforços individuais de alguns pedagogos de valor. Mas o senso estético e o gosto para a plástica animada são, infelizmente, mal servidos por uma vergonhosa falta de elasticidade muscular, um relaxamento dos tecidos e uma má estrutura corporal. Pode-se esperar que uma cultura física intensa favorecerá, como aconteceu na Suécia, um florescimento de aptidões motoras.

Os movimentos das crianças inglesas não são travados por nenhum dos antagonismos que se encontram tão frequentemente entre os eslavos e os latinos. Não se vê qualquer rigidez muscular, nenhum peso de espírito como na Alemanha, nenhuma deficiência nervosa e intelectual, mas um mecanismo corporal muito leve e aptidões muito especiais para as realizações plásticas e rítmicas. Mas, se o desenvolvimento das crianças russas é prejudicado pela hipersensibilidade e por frequentes ataques de nervos, o desenvolvimento dos pequenos ingleses sofre seriamente do contrário. Sua falta de sensibilidade nervosa os priva da acentuação patética, e seus movimentos fáceis e graciosos são desprovidos de elasticidade e de “nuancismo” dinâmico. De resto, a tensão muscular raramente atinge um grau que seria mínimo em um país latino. Quanto ao senso musical propriamente dito, está longe de ser de natureza inferior ao que estamos habituados a ver no continente. O povo certamente ama a música, e suas aptidões auditivas e vocais são normais.¹³ Como na Suécia, as velhas canções populares são honrosamente cultivadas. Nas ruas, veem-se frequentemente crianças a dançar enquanto cantam, e seus corais, nas frequentes representações populares de velhos mistérios ingleses, são notáveis pela afinação e pelo ritmo. Mas, nos meios mundanos, a música ainda é

¹³ Para uma discussão sobre aptidões auditivas e vocais ditas “normais” relacionadas à afinação da voz e à percepção musical, ver Sobreira, 2003. (N. dos O.)

muito considerada como mais uma arte simples e é cultivada de maneira demasiadamente exterior e convencional nos pensionatos e escolas privadas de música. Assim que os esforços dos comitês de preparação do pós-guerra tiverem terminado e que o ensino da música e da ginástica rítmica passe a ocupar nas escolas o lugar importante que merece, não se passará muito tempo até que o povo inglês se torne novamente digno dos grandes compositores que tão nobremente os representaram nos séculos XVII e XVIII.

Quanto às crianças francesas, italianas e espanholas, não tive, infelizmente, ocasião de observá-las suficientemente para exprimir uma opinião tão abalizada sobre suas capacidades. A educação musical de fato é muito pouco incentivada nas escolas e, por outro lado, os estudantes de música raramente saem de seus respectivos países. No entanto, pude observar alguns alunos franceses no meu Instituto de Rítmica de Genebra; assisti a sessões de minhas canções para crianças em muitos dos importantes liceus de província e, em Paris, a cursos privados e a aulas populares de rítmica... O senso de acentuação enérgica me parece mais desenvolvido que o da Inglaterra, mas a facilidade dos movimentos é menos completa, e a rigidez da marcha e dos gestos certamente não guarda relação com a leveza e a fantasia do espírito. Não creio que essa rigidez seja responsabilidade do nervosismo nem mesmo das resistências intelectuais. Mas ela pode muito bem ser causada por esse vergonhoso medo do ridículo que gera, na família e na escola, uma prevenção exagerada contra as manifestações corporais vistas, com demasiada frequência, como de ordem sexual. Sem dúvida, já há alguns anos, os esportes – graças aos esforços de algumas poderosas individualidades – entraram no programa de educação dos homens. Mas na França a cultura física ainda não faz parte da educação dos pequenos, ela está reservada aos adultos, e, nas escolas, os jogos intelectuais são mais cultivados que os corporais ou musicais. Mesmo no seio do povo – eu falo do povo parisiense, que é o único que eu conheço bem – as aptidões para a dança são pouco desenvolvidas, e nos bailes públicos são sobretudo profissionais que se apresentam, e quase sempre com uma graça relativa! Mas assim que os dons naturais individuais são cultivados – e eles o são quando se trata do teatro –, eles testemunham um tal sentimento artístico e uma tal fantasia, que se pode

sonhar com a possibilidade de uma ritmização rápida dos movimentos corporais das pessoas, desde que os esforços educativos se ocupem desse senso particular. De resto, as crianças amam o movimento, e eu pude constatar em algumas classes de escolas primárias da periferia com que alegria os alunos praticavam a rítmica e, de outro lado, com que admiração alguns inspetores escolares consideravam essa alegria!

Do ponto de vista auditivo e vocal, os mesmos obstáculos se opõem ao desenvolvimento racional das aptidões naturais. Assim que um francês se manifesta como músico, revela qualidades artísticas de primeira ordem, uma sensibilidade muito sutil, um senso nato de proporções e de equilíbrio e um sentimento refinado de nuances. Mas é importante que a música não seja considerada nesse país uma exclusividade de uma aristocracia e que, através de uma pedagogia mais cuidadosa da vida íntima da criança, penetre nas camadas populares em que, atualmente, ela é ainda considerada como uma amável estrangeira. Nos passeios escolares, não se ouvem as crianças entoando espontaneamente cantos populares nacionais, e os estudantes em suas reuniões raramente cantam a várias vozes. Vale, no entanto, assinalar os esforços dos criadores de corais populares.

* * *

Resulta destas breves observações que a cultura do instinto rítmico e do instinto musical deve variar segundo as disposições naturais dos povos.

Ela não será a mesma na Rússia e na Inglaterra, na França e na Suécia, na Suíça francesa e na Suíça alemã, nem em Lausanne será a mesma que em Genebra.

Em alguns países, será necessário desenvolver o senso do dinamismo e a intensidade das reações nervosas, provocar manifestações motoras mais frequentes e de uma espontaneidade mais viva. Em outros países, ao contrário, será importante procurar resultados completamente diferentes, temperando as manifestações nervosas e adoçando o jogo dinâmico dos músculos. Em uma região tal, será preciso insistir na cultura vocal, em outra, no desenvolvimento das faculdades auditivas. Em todos os países, será preciso convidar os pequenos israelitas a se dedicarem aos sérios estudos rítmicos, já que suas aptidões musicais e inteligência

artística são, em geral, muito marcantes, mas sua arritmia e má harmonização das funções motoras e nervosas prejudicam o desenvolvimento estético e o equilíbrio intelectual e físico.

Ainda que estas observações possam parecer descosturadas, é certo que elas são inspiradas em uma série de experiências positivas raramente tentadas até hoje pelos psicofisiólogos. Cada povo é capaz de ver evoluir sua mentalidade de uma maneira favorável ou desfavorável, segundo o grau de seriedade com que são dirigidos os primeiros estudos na infância. Não importa de que maneira os currículos escolares sejam redigidos nem quais sejam os métodos empregados; o que importa mesmo, para o desenvolvimento de cada povo, é que, na escola, a educação tenha por finalidade principal a formação do caráter, a cultura do temperamento e, no que se refere mais especialmente ao despertar para a música, o desenvolvimento das faculdades auditivas e vocais e a harmonização dos hábitos motores.

Referências

AMIEL, Henri-Frédéric. *Fragments d'un journal intime*. Paris: Sandoz et Thuillier Libraires-Éditeurs, 1884.

APPIA, Adolphe. *La mise en scène du drame wagnérien*. Paris: Léon Chailley Éditeur, 1895.

BARD, Jean Louis Marius. Physiologie générale du sens de la gyration. *Revue Médicale de la Suisse Romande*, n. 5, p. 293-316, 1918a.

BARD, Jean Louis Marius. De la perception de l'orientation des mouvements gyrotaires de la tête par l'appareil sensoriel labyrinthique (sens de la gyration). *Revue Neurologique*, Paris, t. XIII, n. 5-6, p. 273-300, 1918b.

BERGSON, Henri. *Essai sur les données immédiates de la conscience*. Paris: Félix Altan, 1889.

BERLIOZ, Hector. Strauss: Son Orchestre, Ses Valses – De L'Avenir Du Rhythme. *Journal de Débats*, p. 1, 10 nov. 1837.

BRASIL. Decreto nº 19.852, de 11/04/1931. Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Diário Official, 4/6/1931, p. 9.219 (Repúblicação). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19852-11-abril-1931-510363-republicacao-85622-pe.html>. Acesso em: 23 abr. 2023.

BOIS, Henri. *Joie et action*. Toulouse: Société d'Édition de Toulouse, 1910.

CERVANTES, Miguel de. *El ingenioso hidalgo Don Quijote de La Mancha* (Francisco Rico, dir.; Joaquim Forradellas, colab.). Barcelona: Galaxia Gutenberg, 2004.

CHAVANNES, Fernand. *Guillaume le Fou*. Lausanne: Édition des Cahiers Vaudois, 1916.

COBELO, Silvia. As adaptações do Quixote no Brasil (1886-2013): uma discussão sobre retraduções de clássicos da literatura infantil e juvenil. 2015. 569 f. Tese (Doutorado em Letras) - Departamento de Letras Modernas, USP, São Paulo, 2015.

DAURIAC, Lionel. *Essai sur l'esprit musical*. Paris: Félix Alcan Éditeur, 1904.

DELBRÜCK, Georges. *L'Éducation de la démocratie*. Paris: La Renaissance Contemporaine, 1913.

DIDEROT, Denis. *Obras II*. Organização de J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2000.

EMERSON, Ralph. *Collected Works of Ralph Waldo Emerson, Volume VIII: Letters and Social Aims*. Cambridge: Harvard University Press, 2010. [1841].

FÉNELON, François de. *L'éducation des filles* (Dixième édition). Hachette: Paris, 1909. [1687].

FONTERRADA, Marisa. *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. São Paulo: Unesp, 2008.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. *O poder psiquiátrico*. Curso do Collège de France (1973- 1974). Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: Marins Fontes, 2006.

GUIZOT, François. *Douze conférences*. Club musical et littéraire de Montréal, 1994. v. 3-5.

HOUAIS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. 2020. Disponível em: https://houaiss.uol.com.br/corporativo/apps/uol_www/v5-4/html/index.php. Acesso em: 21 jun. 2020.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Les gammes et les tonalités, le phrasé et les nuances*. Lausanne: Jobin & Cie. Éditeurs, 1906a.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Méthode Jaques-Dalcroze pour le développement de l'instinct rythmique du sens auditif et du sentiment tonal en 5 parties*. Lausanne: Jobin & Cie. Éditeurs, 1906b. 8 v.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *La respiration et l'innervation musculaire*: planches anatomiques en supplément à la Méthode de Gymnastique Rythmique. Neuchatel: Jobin & Cie. Éditeurs, 1906c.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Gymnastique rythmique*: Méthode Jaques-Dalcroze. Neuchatel: Jobin & Cie. Éditeurs, 1906d.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Exercices de plastique animée*. Lausanne: Jobin & Cie. Éditeurs, 1916.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Paris: Librairie Fischbacher, 1920.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Rhythm, music and education*. Tradução de Harold F. Rubistein. Nova York; Londres: G.P. Putnam's Sons, 1921.

JAQUES-DALCROZE, Émile. O piano e a menina do conservatório. Tradução de Antônio de Sá Pereira. *Revista Ariel*, São Paulo, ano 1, n. 5, p. 166-175, 1924.

JAQUES-DALCROZE, Émile. *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausanne: Föetisch, 1965.

JAQUES-DALCROZE, Émile. Os estudos musicais e a educação do ouvido. Tradução de José Rafael Madureira. *Pro-Posições*, Campinas, v. 21, n. 1 (61), p. 219-224, jan./abr. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n1/v21n1a15.pdf>. Acesso em: 1º jul. 2020.

JAQUES-DALCROZE, Émile. Os “hop” musicais. Tradução de José Rafael Madureira. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 7-13, abr. 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19541/13062>. Acesso em: 1º jul. 2021.

LAMARCK, Jean-Baptiste de. *Histoire naturelle des animaux sans vertèbres*. Tome 1. Verdière: Paris, 1815-1822.

LA ROCHEFOUCAULD, François de. *Maximes*: réflexions diverses. Editado por F.C. Green. Cambridge: Cambridge University Press, 1945. [1664].

LA ROCHEFOUCAULD, François de. *Collected maxims and other reflections*. Tradução, introdução e notas de E. H. e A. M. Blackmore e Francine Giguère. Nova York: Oxford, 2007.

LA ROCHEFOUCAULD, François de. *Reflexões ou sentenças e máximas morais*. São Paulo: Penguin; Companhia das Letras, 2014.

LA ROCHEFOUCAULD, François de. *Réflexions ou sentences et maximes morales*. Introdução e notas de M. Henri Guillemin. Genève: Éditions du Milieu du Monde, [s.d.].

LAROUSSE. *Dictionnaire de français*. 2020. Disponível em: <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LAVIGNAC, Albert. *L'éducation musicale*. Paris: Delagrave Éditeur, 1902.

LE BON, Gustave. *Psychologie de l'Éducation*: L'éducation est l'art de faire passer le conscient dans l'inconscient. Paris: Ernest Flammarion Éditeur, 1920.

LE ROY, Charles-George. *Sur l'intelligence des animaux*. Paris: Édition Sillage, 2017.

LUSSY, Mathis. *Le rythme musical*. Paris: Heugel, 1883.

LUSSY, Mathis. *L'anacrouse dans la musique moderne*. Paris: Heugel, 1903.

MACÁRIO, Paula Gomes. *Neo-gregos da Belle Époque brasileira*. 2005. Dissertação (Mestrado em Teoria e História Literária) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

MADUREIRA, José Rafael. *Émile Jaques-Dalcroze*: sobre a experiência poética da rítmica. 2008. Tese (Doutorado em Educação, Conhecimento, Linguagem e

Arte) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

MADUREIRA, José Rafael. Dalcroze e o ensaio “Os ‘hop’ musicais” (1930): algumas considerações preliminares. *Orfeu*, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 1-13, 2021. Disponível em: <https://revistas.udesc.br/index.php/orfeu/article/view/19541>. Acesso em: 1º jul. 2021.

MADUREIRA, J. R.; PADILHA, I. A. Adolphe Appia e Émile Jaques-Dalcroze na apresentação da tradução do ensaio “La gymnastique rythmique et la lumière”. *Dramaturgias*, n. 16, p. 358-366, 2021.

MATHIESEN, Thomas J. Rhythm and meter in ancient Greek music. *Music Theory Spectrum*, v. 7, n. 1, p. 159-180, 1985.

MOLIÈRE. *Œuvres completes*. Paris: Gallimard, 2010. [1661]. NRF, Coll. Bibliothèque de la Pléiade.

MONOD, Edmond. *Mathis Lussy et le rithme musical*. Neuchatel: Association des Musiciens Suisses, 1912.

MONTAIGNE, Michel de. *Essais*. Texto estabelecido por M. l’abbé Musart. Lyon: Périsse Frères, 1847.

MORAES, Marcos Ribeiro de. *Musicalidade métrico-tonal*: condições primeiras para a comunicação verbal sobre a música. 2003. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

NÓBREGA, T. P.; ANDRIEU, B.; SILVA, L. A. N.; TORRES, L. S. Corpo, expressão e educação na natureza. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 38, n. 104, p. 115-128, jan./abr. 2018.

OZENFANT, Amédée; JEANNERET, Charles-Édouard. *Après le cubisme*. Paris: Éditions des Commentaires, 1918.

PEREIRA, Antônio de Sá. *Psicotécnica do ensino elementar de música*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1937.

RECLUS, Elisée. *L'homme et la Terre*. Prefácio de Béatrice Giblin. Paris: Éditions La Découverte, 1998 [1982, Maspero, 2 volumes], 420 p. Coleção La Découverte Poche/Sciences humaines et sociales, n. 47.

ROLLIN, Charles. *Histoire romaine depuis la fondation de Rome jusqu'à la Bataille d'Actium*: c'est à-dire jusqu'à la fin de la République. Paris: Estienne, 1743.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou Da educação*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1973. [1762].

RUSHTON, Julian. *The musical language of Berlioz*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

SACKS, Oliver. *Alucinações musicais*: relatos sobre a música e o cérebro. Tradução de Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SELVA, Marie Blanche. *Enseignement musical de la technique du piano*. Paris: Rouart; Lerolle et Cie., 1916-1925. 7 v.

SOBREIRA, Silvia. *Desafinação vocal*. Brasília: Musimed, 2003.

TONI, Flávia. A primeira fase de Ariel, uma revista de música. *Música Hodie*, Goiânia, v. 15, n. 1, p. 154-170, 2016.

VAUVENARGUES (marquês de). *Oeuvres posthumes et œuvres inédites de Vauvenargues*. Paris: Furne et Cie Éditeurs, 1857.

Personalidades e obras citadas

Por José Rafael Madureira

Albert ou Alberti, Heinrich (1604-1651). Poeta e compositor alemão. No capítulo XIII, Dalcroze cita a exuberância rítmica de suas obras corais, argumentando serem “verdadeiras partes de dança”.

Amiel, Henri-Frédéric (1821-1881). Filósofo e poeta suíço. No capítulo II, Dalcroze cita um pensamento dele, publicado no primeiro volume da obra póstuma *Fragments d'un journal intime* (1884).

Appia, Adolphe (1862-1928). Escritor, ensaísta, cenógrafo, desenhista e filósofo suíço. Inaugurou uma nova compreensão de encenação dramática inspirada no drama musical wagneriano, marcando a historiografia do espetáculo. Conheceu Dalcroze em 1906 e com ele estabeleceu uma grande amizade e uma parceria profissional imprescindível para os desdobramentos da rítmica no campo da encenação teatral. Entre seus diversos ensaios destacam-se: *La mise en scène du drame wagnérien* (1895), *La musique et la mise en scène* (1899) e a obra capital *Œuvre d'art vivant* (1921), dedicada a Dalcroze. Este, por sua vez, dedicou a Appia sua obra capital, além de citar os seus pensamentos e trabalhos teóricos em vários capítulos. *La musique et la mise en scène* foi traduzido para o português por Flávio Café e publicado em quatro partes na revista *Dramaturgias* (UnB). Sobre a relação entre a rítmica, a música e a luz, Appia escreveu em 1912 um pequeno ensaio intitulado “*La gymnastique rythmique et la lumière*”, que só seria publicado em 1932, na revista *Le Rythme*. Sobre esse ensaio, consultar: Madureira; Padilha, 2021.

Bach, Johann Sebastian (1685-1750). Compositor alemão. Dalcroze era um grande conhecedor de Bach, realizando concertos e conferências sobre sua obra. No capítulo XIII, Dalcroze comenta que muitas de suas composições foram escritas a partir de formas de dança (*courants, passe-pieds, allemandes* e *sarabandes*), indicando ainda que as fugas nº 2, nº 11 e nº 15 de *O cravo bem temperado* foram escritas a partir de temas de dança.

Bard, Jean Louis Marius (1857-1930). Médico e anatomo-patologista francês. No capítulo XIII, Dalcroze cita suas descobertas científicas com grande entusiasmo.

Bartholoni, François (1796-1881). Banqueiro e mecenas suíço. Patrocinou a construção do Conservatório de Genebra (1835), onde Dalcroze se formou com louros e, pouco tempo depois, iniciou a carreira como professor. No capítulo V, Dalcroze menciona que sua ideia original era fundar um conservatório destinado aos amadores, de modo a elevar o nível musical do público. Dalcroze cita-o como Fernand Bartholoni, o que deve ser um pequeno equívoco em relação a seu prenome.

Baud-Vovy, Daniel (1870-1958). Escritor suíço. Escreveu, com Albert Malche, o libreto da tradicional *Fête de Juin*, cuja composição foi assinada por Dalcroze.

Beethoven, Ludwig van (1770-1827). Compositor alemão. Dalcroze considerava-o como um “pai espiritual”, citando-o em vários capítulos e indicando algumas de suas composições, tais como: *Concerto para piano nº 5 em mi bemol maior* (Op. 73), *Sonata nº 31 – Les adieux* (Op. 81a) e *As ruínas de Atenas* (Op. 113).

Bergson, Henri (1859-1941). Filósofo e diplomata francês. No capítulo VIII, Dalcroze cita uma sentença dele sobre a alegria, extraída da obra *Essai sur les données immédiates de la conscience* (1889).

Berlioz, Hector (1803-1869). Compositor francês. Dalcroze cita-o em vários capítulos, ressaltando a genialidade de suas composições e pensamentos.

Bois, Henri (1868-1943). Poeta, escritor e dramaturgo francês. Em nota de rodapé, no capítulo VIII, Dalcroze cita sua obra *Joie et action* (1909).

Bordes, Charles (1863-1909). Pianista, compositor, historiador e professor francês. No capítulo XIII, Dalcroze cita-o como um grande especialista de Bach, ao lado de Prosniz, Steinbach e Buchmayer.

Bouchor, Maurice (1855-1929). Poeta, cantor e escultor francês. No capítulo II, Dalcroze cita o seu cancioneiro *Chants populaires pour les écoles* (1897), um trabalho didático realizado em prol da preservação das canções folclóricas francesas.

Brunhild (-). Personagem da ópera *A Valquíria*, de Richard Wagner (estreia em 1870 no Nationaltheater München, libreto do próprio compositor). Essa ópera compõe a tetralogia *O anel do nibelungo*. No capítulo X, Dalcroze cita um trecho do ensaio *La mise en scène du drame wagnérien* (1895), de Appia, que discute a encenação dos personagens presentes no III ato dessa ópera (Valquíria, Wotan e Brunhild).

Bréville, Pierre (1861-1949). Compositor francês. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de suas *chansons*.

Buchmayer, Richard (1856-1934). Pianista e historiador alemão. No capítulo XIII, Dalcroze se refere a ele como um grande especialista de Bach, ao lado de Prosniz, Steinbach e Bordes.

Burgmein, Jules (1840-1912). Pseudônimo de Giulio Ricordi, músico, compositor e editor italiano. No capítulo V, Dalcroze cita suas obras descriptivas, indicando que os bebês as apreciavam com grande alegria.

Chausson, Ernest (1855-1899). Compositor francês. Após ter cursado direito, iniciou os estudos musicais no Conservatório de Paris. Participou do círculo juvenil de amizades de Dalcroze, que, no capítulo III, elogia a elegância de suas *chansons*.

Chavannes, Fernand (1868-1936). Dramaturgo suíço. No capítulo X, Dalcroze cita com grande entusiasmo o seu drama em três atos intitulado *Guillaume le Fou* (1916), acrescentando que ele foi mal encenado.

Chenevière, Jacques (1886-1976). Poeta suíço. Amigo e colaborador de Dalcroze, foi responsável, juntamente com Claparède e Auguste de Morsier, pela fundação, em 1915, do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra. Colaborou com Dalcroze em algumas montagens e escreveu os versos da pantomima *Echo et Narcisse*, apresentada no primeiro Festspiele Hellerau (1912), e o libreto da *La fête de la jeunesse et de la joie*, encenada em 1923. Dalcroze dedicou a ele o capítulo XIV.

Claparède, Édouard (1873-1940). Neurologista e psicólogo suíço. Foi responsável, juntamente com Jacques Chenevière e Auguste de Morsier, pela

fundação, em 1915, do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra. Antes disso, em 1912, fundou o Instituto J.-J. Rousseau. Nesse instituto, a partir da década de 1920, Dalcroze assumiu pessoalmente o ensino de rítmica para crianças com necessidades especiais (pessoas com deficiência auditiva, visual e intelectual). No capítulo V, Dalcroze cita os seus “engenhosos métodos” de educação infantil.

Clementi, Muzio (1752-1832). Compositor italiano. No capítulo V, Dalcroze menciona-o brevemente ao lado de Haydn, indicando um de seus rondós.

Cornelius, Carl August Peter (1824-1874). Poeta e compositor alemão. No capítulo III, Dalcroze elogia o brilhantismo de seus *Lieder*.

Courbet, Gustave (1819-1877). Pintor realista francês. No capítulo V, Dalcroze cita uma de suas máximas sobre o realismo na pintura.

Cramer (?). No capítulo V, Dalcroze menciona seu nome como Doutor Cramer, ao lado do médico Auguste Rollier (não foi encontrado nenhum dado biográfico sobre essa personalidade).

Dauriac, Lionel (1847-1923). Filósofo e musicólogo francês. No capítulo V, Dalcroze cita uma passagem de sua obra *Essai sur l'esprit musical* (1904).

Da Vinci, Leonardo (1452-1519). Cientista, artista e inventor italiano. No capítulo X, Dalcroze cita um pensamento de da Vinci sobre o amor (“O amor é filho do conhecimento”). A citação correta parece ser: “O amor é filho da compreensão; ele é tanto mais veemente, quanto mais a compreensão é exata”.

Debussy, Claude (1862-1918). Compositor francês. Dalcroze tinha por ele uma verdadeira devoção, citando-o em vários capítulos. Debussy, por sua vez, desferiu violentos ataques contra Dalcroze e seu método de educação musical.

Delbrück, Georges (?). Compositor e escritor francês. No capítulo V, Dalcroze cita um trecho de sua obra *L'Éducation de la democratie* (1913).

Del Sarte ou Delsarte, François (1811-1871). Cantor e professor de recitação francês. Conhecido como “gramático do gesto”, desenvolveu a teoria sobre a expressividade humana conhecida como “estética aplicada”. Seu pensamento teve grande influência sobre a concepção da dança moderna

e dos sistemas rítmicos e expressivos de ginástica. Todas as discussões sobre expressividade apresentadas por Dalcroze, seja na dança, no balé ou no teatro, têm como fonte o pensamento de Delsarte, o que pode ser observado em várias passagens de sua obra capital.

Diaghilev, Sergei (1872-1929). Empresário russo. Foi responsável por levar o balé russo para o Ocidente. Em sua companhia, denominada Ballets Russes, destacavam-se os bailarinos Nijinski e Anna Pavlova. Visitou Hellerau com sua companhia de balé e ficou entusiasmado com o virtuosismo das alunas (*rythmiciennes* [ritmistas]) de Dalcroze. No capítulo XIII, Dalcroze cita, com desprezo, sua produção do espetáculo *Carnaval*, baseada na versão orquestral da suíte para piano de Schumann (Op. 9) coreografada por Fokine.

Diderot, Denis (1713-1784). Filósofo e escritor francês. No capítulo II, Dalcroze atribui a ele uma sentença sobre a memória que, na verdade, aparece no tratado *Sur l'intelligence des animaux* (capítulo XI), de Charles-Georges Le Roy, intelectual francês que, a propósito, pertencia ao círculo íntimo de Diderot. A citação sobre o ritmo musical, ao contrário, é realmente de Diderot (*Salon de 1767*).

Dufour, Guillaume-Henri (1787-1875). Engenheiro e oficial militar suíço. Dalcroze o menciona no capítulo II, ao lado de outros dois lendários heróis suíços, Arnold Winkelried e Guilherme Tell.

Duncan, Isadora (1878-1927). Dançarina e coreógrafa norte-americana. Foi uma das pioneiras da *modern dance*, ao lado de Ruth Saint Denis e Loie Fuller. Ainda jovem, abandonou o balé para criar um estilo pessoal de dança. Abriu várias escolas na Europa, na Rússia e nos Estados Unidos. Dalcroze a cita em diversos capítulos, às vezes destacando sua expressividade e pioneirismo, mas, no geral, apontando suas limitações como artista e coreógrafa, especialmente em relação aos seus escassos conhecimentos sobre música. Isadora Duncan, por sua vez, descreve em seus fragmentos autobiográficos o quanto Dalcroze era detestável.

Déodat de Séverac, Marie-Joseph-Alexandre (1872-1921). Compositor francês. No capítulo V, Dalcroze cita suas obras descritivas, indicando que os bebês as apreciavam com grande alegria.

d'Indy, Vicent (1851-1931). Compositor francês. Dalcroze estudou com ele em Paris no ano de 1884. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de suas *chansons*.

Emerson, Ralph (1803-1882). Filósofo, poeta e escritor norte-americano. No capítulo IX, Dalcroze cita um trecho de sua obra *Poetry and imagination* (1841).

Ésquilo (c. 525-455 a.C.). Dramaturgo grego, um dos grandes trágicos, ao lado de Sófocles e Eurípides. No capítulo X, Dalcroze cita suas tragédias.

Fauré, Gabriel (1845-1924). Compositor e professor francês. Foi professor de Dalcroze em Paris no ano de 1884. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de suas *chansons*.

Ferrière, Suzanne (?-1970). Jornalista. Filha de Louis Ferrière e sobrinha de Frédéric Ferrière, médico e membro do Comitê Internacional da Cruz Vermelha. Inspirada no trabalho de seu tio, consagrou a vida inteira ao trabalho humanitário, especialmente às crianças vítimas da guerra e da fome (na Rússia, na Palestina e na América do Sul), sendo membro ativo da Cruz Vermelha por mais de trinta anos e secretária-geral da Union Internationale de Secours aux Enfants (UISE). Foi aluna de Dalcroze no Instituto de Hellerau e, em seguida, uma de suas assistentes. Dalcroze dedica a ela o capítulo XII.

Fibich, Zdenek (1850-1900). Compositor checo. No capítulo V, Dalcroze cita suas obras descriptivas, indicando que os bebês as apreciavam com grande alegria.

Filhas do Reno ou Donzelas do Reno (-). Personagens míticas das águas (ondinas ou náïades) que participam da saga *O anel do nibelungo*, tetralogia de Richard Wagner. Dalcroze faz uma referência a elas no capítulo X.

Fokine, Michel (1880-1942). Bailarino e coreógrafo russo. No capítulo XIII, Dalcroze cita, com desprezo, sua versão coreográfica da suíte para piano *Carnaval*, de Schumann (Op. 9), produzido por Diaghilev com o Ballets Russes.

Franz, Robert (1815-1892). Compositor alemão. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de seus *Lieder*.

Froebel, Friedrich Wilhelm August (1782-1852). Educador e pedagogo alemão. Foi pioneiro no campo da educação infantil. No capítulo II, Dalcroze cita as suas ideias sobre a necessidade do ensino musical desde a primeira infância.

Fénelon, François (1651-1715). Teólogo, poeta e escritor francês. No capítulo V, Dalcroze cita um trecho de uma sentença sobre as memórias da infância extraída do tratado *L'Éducation des filles* (1687).

Galilei, Galileu (1564-1642). Físico, matemático, astrônomo e filósofo florentino. Dalcroze encerra o capítulo I com sua controversa sentença “E pur si muove!”.

Gautier, Théophile (1811-1872). Poeta e novelista francês. Frequentou os cursos de Estética Aplicada de François Delsarte ministrados em Paris em meados do século XIX. No capítulo XI, Dalcroze faz uma referência a sua compreensão sobre a arte da dança.

Gluck, Christoph Willibald (1714-1787). Compositor alemão. Dalcroze e Appia vislumbraram em sua ópera *Orfeu e Eurídice* (estreia em 1762, libreto de Ranieri de' Calzabigi) a força dramática necessária para materializar os ideais do Instituto de Hellerau. No capítulo X, Dalcroze afirma que Wagner “renovou a ópera de Gluck”.

Goethe, Johann Wolfgang (1749-1832). Escritor alemão. Nos capítulos XI e XII, Dalcroze faz uma referência à sua compreensão sobre a arte da dança.

Gorter, Nina (1869-1922). Musicista e *rythmicienne* [ritmista] holandesa. Foi uma grande colaboradora de Dalcroze, especialmente no Instituto de Hellerau, tendo anotado várias das improvisações realizadas por seu mestre. Traduziu para o alemão várias canções de Dalcroze e foi responsável pela classificação de parte considerável dos exercícios publicados no caderno didático *La rythmique II* (1917). O capítulo IV é dedicado a ela.

Grandville-Baker, Harley (1877-1946). Ator, dramaturgo, crítico e diretor teatral inglês. Esteve presente no segundo Festspiele Hellerau, em 1913. No prefácio, Dalcroze destaca as suas “geniais” contribuições no campo da encenação teatral. Já no capítulo X, Dalcroze comenta que ele, a partir de 1913, passou a adotar os “procedimentos” do Instituto de Hellerau, mas sem conseguir alcançar um resultado expressivo satisfatório.

Grieg, Edvard (1843-1907). Compositor norueguês. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de suas composições para piano e canto.

Grétry, André Ernest Modeste (1741-1813). Compositor belga. No capítulo X, Dalcroze faz um comentário sobre a tradição lírico-dramática por ele inaugurada, e no capítulo XII descreve sua percepção sobre a arte da dança.

Guizot, François Pierre Guillaume (1787-1874). Político e historiador francês. No capítulo V, Dalcroze cita um pensamento seu sobre a música (*fonte não localizada*).

Gémier, Firmin (1869-1933). Ator, encenador e diretor teatral francês. No prefácio, Dalcroze destaca suas “geniais” contribuições no campo da encenação teatral. Ele também é mencionado no capítulo X, ao lado de Reinhardt e Grandville Baker, assim como suas encenações de *O mercador de Veneza* (1917) e *Antônio e Cleópatra* (1918), a que seguramente Dalcroze assistiu. No capítulo XII, em nota de rodapé, Dalcroze cita sua direção do Festival Vaudois (1903), realizado com a participação de uma multidão de coristas (mais de mil e oitocentas pessoas).

Halzwarth (?). No capítulo X, Dalcroze rememora sua encenação do *Rei Saul*, no século XV, na cidade de Zurique, realizada com um exército inteiro (*não foi encontrado nenhum dado biográfico dessa personalidade*).

Hassler, Hans Leo (1564-1612). Organista e compositor alemão. No capítulo XIII, Dalcroze cita a exuberância rítmica de suas obras corais, argumentando serem “verdadeiras partes de dança”.

Haydn, Joseph (1732-1809). Compositor austríaco. No capítulo XIII, Dalcroze afirma não ser possível realizar coreograficamente os desenvolvimentos temáticos abstratos de suas obras.

Helvétius, Claude Adrien (1715-1771). Filósofo francês. No capítulo VIII, Dalcroze cita o valor formativo que ele atribui à música (*fonte não localizada*).

Huré, Jean (1877-1930). Compositor e organista francês. No capítulo X, Dalcroze o descreve como “sábio e artista”, citando um pensamento dele sobre o papel do crítico (*fonte não localizada*).

Hébert, Georges (1875-1957). Oficial militar francês e criador do método ginástico conhecido como ginástica natural. No capítulo XIV, Dalcroze faz

uma sutil homenagem a ele e ao seu método de educação física. (Sobre a relação entre os sistemas de Dalcroze e Hébert, consultar: Nóbrega; Andrieu; Silva; Torres, 2018.)

Ingham, Percy (1877-1944). Músico e *rythmicien* [ritmista] inglês. Foi um grande amigo e colaborador de Dalcroze. Fundou, em 1913, a London School of Dalcroze Eurhythmics, primeira escola de rítmica, anterior à criação do Instituto Jaques-Dalcroze de Genebra (1915). O capítulo XIII é dedicado a ele.

Inghelbrecht, Désiré-Émile (1880-1965). Compositor, regente e escritor francês. No capítulo V, Dalcroze cita suas obras descriptivas, indicando que os bebês as apreciavam com grande alegria.

Isidor Edmond Philipp (1863-1958). Pianista, compositor e professor húngaro. No capítulo VI, Dalcroze cita o seu método de ensino de piano, baseado na observação direta dos ritmos naturais da mão e do braço.

Jeanneret, Pierre (1896-1967). Arquiteto suíço posteriormente conhecido como Le Corbusier. No capítulo IX, Dalcroze cita o manifesto purista por ele escrito juntamente com Amédée Ozenfant intitulado *Après le cubisme* (1918). Essa obra foi traduzida para o português como *Depois do cubismo* e publicada em 2005 pela Cosac Naify.

Kaubert, Jean-Bernard (1786-1863). Músico, pedagogo, teórico e regente coral suíço (cantão de Vaud). Inspirado nas ideias de Pestalozzi, propõe uma reforma no ensino musical, colocando o canto coral na base de todo processo. No capítulo II, Dalcroze destaca que os “muito originais ensaios educativos” de Kaubert nunca receberam o devido reconhecimento público.

Krieger, Johann (1651-1735). Organista e compositor alemão. No capítulo XIII, Dalcroze menciona a exuberância rítmica de suas obras corais, argumentando serem “verdadeiras partes de dança”.

La Fontaine, Jean de (1621-1695). Poeta e fabulista francês. No capítulo II, Dalcroze cita a fábula “A mosca e o coche”, parodiando sua moralidade.

La Rochefoucauld, François de (1613-1689). Filósofo, memorialista e escritor francês. No capítulo II, Dalcroze cita a seguinte máxima de sua autoria: “Uma mulher pode amar as ciências, mas todas as ciências não lhe convêm”, substituindo a palavra “mulher” por “criança”. A máxima de La Rochefoucauld sobre a “preguiça do espírito” também é trazida em outra

passagem do mesmo capítulo. No capítulo X, Dalcroze cita outra máxima, sobre a consciência do devir.

Lavignac, Albert (1846-1916). Musicólogo e teórico francês. Dalcroze estudou com ele em Paris no ano de 1884. No capítulo V, Dalcroze cita um trecho de sua obra *L'Éducation musical* (1902).

Legouvé, Ernest (1807-1903). Dramaturgo francês. No capítulo XIV, Dalcroze faz uma citação de um livro dele sobre a educação (fonte não localizada). Algumas obras do dramaturgo sobre o tema são: *Messieurs les enfants* (1868), *Nos filles et nos fils* (1877) e *Une éducation de jeune fille* (1884).

Leibniz, Gottfried Wilhelm (1646-1716). Filósofo alemão. No capítulo VIII, Dalcroze pontua o valor formativo que ele atribui à música.

Leschetizky, Theodor Hermann (1830-1915). Pianista, compositor e professor polonês. No capítulo VI, Dalcroze cita o seu método de ensino de piano.

Ling, Pehr Heinrich (1776-1839). Pedagogo e escritor sueco. Desenvolveu um sistema ginástico, conhecido como método sueco, que orientou as bases da ginástica moderna e da educação física. Publicou: *Reglemente for Gymnastik* (1836) e *Gymnastik allmänna grunder* (1840), ambos reunidos na versão alemã *Schriften über Leibesübungen* (1847). Dalcroze considerava Ling um “grande educador”, embora tenha reconhecido as limitações formativas da ginástica convencional. Não por acaso, a rítmica foi considerada por Dalcroze uma “ginástica especial”, destinada a desenvolver uma sensibilidade artística.

Liszt, Franz (1811-1886). Compositor húngaro. No capítulo III, Dalcroze cita sua *Rapsódia húngara* nº 2.

Locke, John (1632-1704). Filósofo inglês. No capítulo VIII, Dalcroze pontua o valor formativo que ele atribui à música.

Luciano de Samósata (c. 125-181). Filósofo e poeta sírio. Seus conhecimentos sobre a orqueística são citados nos capítulos XI e XIII.

Lussy, Mathis (1828-1910). Psicólogo e pedagogo suíço. Desenvolveu, ao final do século XIX, estudos sobre a natureza fisiológica e psicológica do ritmo, influenciando de maneira determinante a prática pedagógica e interpretativa da música. Escreveu instigantes obras largamente citadas

por Dalcroze: *Traité de l'expression musical* (1874), *Le rythme musical: son origine, sa fonction et son accentuation* (1883), *Concordance entre la mesure et le rythme* (1893) e *L'anacrouse dans la musique moderne* (1903). As teorias de Mathis Lussy foram imprescindíveis para o devir da rítmica, tendo em vista que Dalcroze fora seu aluno. No capítulo II, Dalcroze refere-se a ele em diversas passagens, destacando-o como “um dos maiores teóricos modernos”.

Lutero, Martin (1483-1546). Teólogo alemão. No capítulo V, Dalcroze cita o seu elogio à música, considerada por ele uma “arte divina”.

Malche, Albert (1876-1956). Professor e pedagogo suíço. Escreveu, com Daniel Baud-Vovy, o libreto da tradicional *Fête de Juin*, cuja composição foi assinada por Dalcroze. O capítulo VIII é dedicado a ele.

Matthay, Tobias Augustus (1858-1945). Pianista, professor e compositor inglês. No capítulo VI, Dalcroze cita o seu método de ensino de piano, baseado na observação direta dos ritmos naturais da mão e do braço.

Mauclair, Camille (1872-1945). Pseudônimo de Séverin Faust, poeta e escritor francês. No capítulo X, Dalcroze comenta sobre os seus escritos e pensamentos com grande entusiasmo.

Molière, Jean-Baptiste (1622-1673). Ator, encenador e dramaturgo francês. No capítulo VII, Dalcroze cita um trecho da fala da princesa Elvira, personagem de sua peça *Dom Garcie de Navarre* (1661).

Monod, Edmond (1871-?). Músico e teórico suíço. No capítulo II, Dalcroze cita o seu nome como autor de uma obra de referência intitulada *Mathis Lussy et le rythme musical* (Neuchatel, 1912).

Montaigne, Michel de (1533-1592). Jurista e filósofo francês. Dalcroze tinha verdadeira devoção por ele, citando trechos de seus *Ensaios* em várias passagens, como, por exemplo, no capítulo V: “Acredito que nossos maiores vícios se implantam em nós já na mais tenra infância e que a parte principal de nossa educação se acha nas mãos de uma ama” (I, XXIII).

Montesquieu, Charles-Louis de Secondat (1689-1755). Político, filósofo e escritor francês. No capítulo II, Dalcroze cita uma máxima de sua autoria (*fonte não localizada*).

Mozart, Wolfgang Amadeus (1756-1791). Compositor austríaco. No capítulo XIII, Dalcroze afirma não ser possível realizar coreograficamente os desenvolvimentos temáticos abstratos de suas obras.

Murer, Josias (1554-1631). Pintor suíço. No capítulo X, Dalcroze rememora o seu quadro *O cerco de Jerusalém*.

Nicolas, Manuel (c. 1484-1530). Pintor e poeta suíço. No capítulo X, Dalcroze rememora suas pantomimas e peças de carnaval realizadas em Berna, sua cidade natal.

Odier, Charles (1886-1954). Psiquiatra e psicólogo suíço. No capítulo X, Dalcroze cita o seu trabalho sobre a classificação da personalidade das pessoas (*fonte não localizada*).

Ozenfant, Amédée (1886-1966). Pintor cubista francês. No capítulo IX, Dalcroze cita o manifesto purista por ele escrito juntamente com Pierre Jeanneret (Le Corbusier) intitulado *Aprés le cubisme* (1918). Essa obra foi traduzida para o português como *Depois do cubismo* e publicada em 2005 pela Cosac Naify.

Péron, François Auguste (1775-1810). Naturalista, antropólogo e oceanógrafo francês. No capítulo XIV, Dalcroze cita, de forma indireta, sua visão sobre a superioridade física dos europeus em relação aos povos “selvagens” (*fonte não localizada*).

Pascal, Blaise (1623-1662). Matemático, físico, filósofo e teólogo francês. No capítulo II, Dalcroze cita um trecho do *Fragment contrariétés* nº 3 (14).

Pasmanik-Bespalova, Rachel (?). Dançarina, coreógrafa e pesquisadora polonesa. Foi aluna de Dalcroze e laureada pelo Instituto de Genebra. Publicou o artigo “Danse et rythmique” no periódico *La Revue Musicale* e o manifesto “Controverse chorégraphique” no tabloide francês *Comœdia* (1924). Nesse manifesto, Pasmanik se posiciona energicamente contra os “heréticos” ataques à rítmica desferidos por André Levinson. No capítulo XIII, Dalcroze cita sua definição de arte musical: “A revelação da essência íntima do mundo” (*fonte não localizada*). Uma ideia semelhante está presente na obra capital de Arthur Schopenhauer *O mundo como vontade e representação* (1819, livro III, § 52): “O compositor nos revela a essência íntima do mundo”.

Pestalozzi, Johann Heinrich (1746-1827). Educador e pedagogo suíço. Foi pioneiro de uma reforma educacional focada na formação integral da criança. No capítulo II, Dalcroze faz uma alusão às suas teorias sobre a necessidade do ensino musical desde a primeira infância (*fonte não localizada*).

Pilatos, Pôncio (?-c. 39). Governador da Judeia. No capítulo X, Dalcroze cita a interpretação desse personagem histórico em uma encenação da Paixão de Cristo.

Platão (c. 428-347 a.C.). Filósofo grego. Dalcroze cita-o em várias passagens, indicando os seus conhecimentos sobre orquéstica e educação.

Prosniz, Adolph (1829-1917). Musicólogo e historiador alemão. No capítulo XIII, Dalcroze se refere a ele como um grande especialista em Bach, ao lado de Fritz Steinbach, Buchmayer e Charles Bordes.

Rabelais, François (1494-1553). Escritor renascentista francês. No capítulo X, Dalcroze cita uma passagem desse autor na qual ele fala em nome de Dionísio sem citar a fonte (*não localizada*).

Ravel, Maurice (1875-1937). Pianista e compositor francês. No capítulo VII, Dalcroze se refere aos novos modos de expressão musical por ele criados.

Reclus, Élisée (1830-1905). Geógrafo e anarquista francês. No capítulo XII, Dalcroze cita um pensamento dele, extraído da obra *L'homme et la Terre* (1905-1908).

Reger, Max (1873-1916). Músico e compositor alemão. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de seus *Lieder*.

Reinecke, Carl Heinrich Carsten (1824-1910). Pianista e compositor alemão. No capítulo V, Dalcroze cita suas obras descritivas, indicando que os bebês as apreciavam com grande alegria.

Reinhardt, Max (1873-1943). Diretor teatral austríaco. Esteve presente no segundo Festspiele Hellerau (1913). No capítulo X, Dalcroze comenta que ele passou a adotar os “procedimentos” do Instituto, mas sem conseguir alcançar um resultado expressivo satisfatório.

Ribot, Théodule-Armand (1839-1916). Psicólogo francês. No capítulo V, Dalcroze cita um de seus pensamentos sobre a finalidade da educação (*fonte não localizada*).

Rinaldo (-). Herói trágico da ópera homônima de Handel (estreia em 1711 no Queen's Theatre de Londres, libreto de Giacomo Rossi). No capítulo XIII, Dalcroze faz um elogio aos seus atributos masculinos.

Rollier, Auguste (1874-1954). Médico e climatologista suíço. No capítulo V, Dalcroze cita com entusiasmo os seus tratamentos baseados em exercícios corporais e banhos de sol.

Rollin, Charles (1661-1741). Historiador e educador francês. No capítulo V, Dalcroze cita uma de suas ideias sobre a educação da criança (*fonte não localizada*).

Ropartz, Joseph Guy (1864-1955). Compositor francês. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de suas *chansons*.

Rousseau, Jean-Jacques (1712-1778). Filósofo, escritor e compositor suíço. Dalcroze tinha grande admiração por ele, citando-o em várias passagens, especialmente sua obra *Emílio ou da educação* (1762), da qual extraiu a máxima “A educação do homem começa no momento do seu nascimento; antes de falar, antes de entender, já se instrui”, citada no capítulo V.

Rubinstein, Arthur (1887-1982). Pianista polonês. No capítulo V, Dalcroze cita uma ideia dele sobre o ouvido dos melhores pianistas.

Sakharoff, Alexandre (1886-1963). Dançarino e coreógrafo russo. Trabalhou ao lado de sua esposa Clotilde (1892-1974). O casal ficou internacionalmente conhecido como “os Sakharoff”, influenciando significativamente a dança moderna europeia, especialmente na França. Dalcroze era entusiasta do casal, citando-o com distinção em várias passagens, especialmente no capítulo XIII.

Salzmann, Alexandre (1874-1934). Pintor russo. Desenvolveu uma técnica revolucionária de iluminação, aplicada nas encenações do Instituto de Hellerau escritas por Adolphe Appia. No capítulo X, Dalcroze elogia a sua engenhosidade ao construir os praticáveis utilizados nos exercícios de rítmica.

Sancho Pança (-). Personagem do livro *O engenhoso fidalgo dom Quixote de La Mancha*, obra-prima de Miguel de Cervantes publicada em 1605. No capítulo II, Dalcroze cita vários provérbios de Sancho para ilustrar, com muito humor, o seu próprio ponto de vista.

Schein, Johann Hermann (1586-1630). Compositor alemão. No capítulo XIII, Dalcroze cita a exuberância rítmica de suas obras corais, argumentando serem “verdadeiras partes de dança”.

Schiller, Johann Christoph Friedrich von (1759-1805). Poeta, filósofo, médico e historiador alemão. No capítulo VIII, Dalcroze aponta para o valor formativo (*Bildung*) que ele atribui à música. No capítulo XII, ele novamente é citado, dessa vez por sua sensibilidade em relação à arte da dança.

Schopenhauer, Arthur (1788-1860). Filósofo alemão. No capítulo XII, Dalcroze aponta sua sensibilidade em relação à arte da dança.

Schubert, Franz (1797-1828). Compositor austríaco. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de seus *Lieder*.

Schumann, Robert (1810-1856). Pianista e compositor alemão. Dalcroze cita-o com admiração em várias passagens.

Schönberg, Arnold (1874-1951). Compositor austríaco. No capítulo VII, Dalcroze faz um breve comentário sobre a complexidade de suas harmonias.

Scott, Cyril (1879-1970). Poeta, escritor e compositor inglês. No capítulo VII, Dalcroze faz um comentário sobre os novos modos de expressão musical por ele criados.

Selva, Marie Blanche (1884-1942). Pianista, escritora, compositora e educadora francesa. No capítulo VI, Dalcroze cita sua obra *L'enseignement musical de la technique du piano* (1925), baseada na observação direta dos ritmos naturais da mão e do braço.

Shakespeare, William (1564-1616). Poeta, dramaturgo e ator inglês. No capítulo V, Dalcroze cita um trecho da fala de Lourenço, personagem da peça *O mercador de Veneza* (1598), à sua amada Jéssica (ato V, cena I).

Shelley, James (1884-1961). Acadêmico e educador inglês. Dalcroze cita-o no capítulo XIV como James Schelley, indicando um artigo dele sobre o ritmo e a arte.

Sibelius, Jean (1865-1957). Compositor finlandês. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de suas composições para piano e canto.

Siegfried (-). Herói trágico da tetralogia *O anel do nibelungo*, de Richard Wagner (estreada em 1876 no Bayreuth Festspielhaus, libreto do próprio

compositor). No capítulo X, Dalcroze faz um elogio aos seus atributos masculinos.

Spencer, Herbert (1820-1903). Filósofo, biólogo e antropólogo inglês. No capítulo V, Dalcroze cita-o como “o primeiro psicólogo da educação” e elogia suas ideias sobre a necessidade da educação corporal (ginástica) nas escolas, divulgadas em *Education: intellectual, moral and physical* (1860).

Steinbach, Fritz (1855-1916). Compositor e regente alemão. No capítulo XIII, Dalcroze se refere a ele como um grande especialista em Bach, ao lado de Adolph Prosniz, Buchmayer e Charles Bordes.

Storck, Karl (1826-1887). Escultor e teórico da arte romeno. No capítulo II, Dalcroze menciona os seus “sugestivos conselhos” contra o ensino da arte por mera imitação.

Stravinsky, Igor (1882-1971). Pianista e compositor russo. Dalcroze tinha grande amizade por ele, que, por sua vez, o considerava um gênio. No capítulo VII, Dalcroze se refere à complexidade de suas harmonias.

Sêneca (c. 4 a.C.-65 d.C.). Filósofo estoico romano. No capítulo II, Dalcroze cita a sua célebre sentença “Non est loquendum, sed gubernandum”, extraída dos *Ensaios*, de Montaigne.

Taine, Hippolyte Adolphe (1828-1893). Crítico e historiador francês. Dalcroze faz algumas citações dele nos capítulos XI e XIV (fonte não localizada).

Tell, Guilherme (-). Lendário herói do século XIV. Dalcroze cita-o no capítulo II, ao lado de outros dois lendários heróis suíços, Arnold Winkelried e o General Dufour.

Terêncio, Públia Afro (c. 185 a.C.-159 a.C.). Dramaturgo romano. No capítulo X, Dalcroze cita a sua influência sobre as sociedades musicais do século XV.

Tristão (-). Herói trágico lendário, personagem da ópera *Tristão e Isolda*, de Richard Wagner (estreada em 1865, na Bayerische Staatsoper, libreto do próprio compositor). No capítulo XIII, Dalcroze faz um elogio aos seus atributos masculinos.

Valquíria (-). Protagonista da ópera homônima de Richard Wagner (estreada em 1870, no Nationaltheater München, libreto do próprio compositor). Essa ópera compõe a tetralogia *O anel do nibelungo*. No capítulo X, Dalcroze

cita um trecho do ensaio de Adolphe Appia intitulado *La mise en scène du drame wagnérien* (1895), que discute a encenação dos personagens presentes no terceiro ato dessa ópera (Valquíria, Wotan e Brunhild) e, em especial, a ária *Zu uns floh die Verfolgte*. A primeira parte desse ensaio foi traduzida para o português por José Ronaldo Faleiro como “A encenação do drama wagneriano” e publicada na revista *Urdimento* (v. 1, n. 12, 2009).

Vauvenargues, marquês de (1715-1747). Moralista e escritor francês. No capítulo X, Dalcroze cita um pequeno trecho de um pensamento dele, publicado nas *Œuvres posthumes et oeuvres inédites de Vauvenargues* (1857).

Vigny, Alfred Victor de (1797-1863). Poeta francês. No capítulo III, Dalcroze cita o primeiro verso do seu poema “Le cor”, publicado na coleção *Poèmes antiques et modernes* (1826).

Wagner, Richard (1813-1883). Compositor alemão. Frequentou os cursos de Estética Aplicada de François Delsarte, ministrados em Paris em meados do século XIX. Fundou uma nova tradição músico-dramática sintetizada no conceito “obra de arte total”, o *Gesamtkunstwerk*, o que só foi possível graças ao mecenato de Ludwig II, rei da Baviera, que era apaixonado pela sua obra dramática e assumiu a construção do Bayreuth Festspielhaus. Dalcroze, juntamente com Adolphe Appia, seguiu muito de perto o ideal wagneriano, buscando colocá-lo à prova na celebrada encenação de *Orfeu e Eurídice*, de Gluck, apresentada integralmente em Hellerau no ano de 1913. Dalcroze o menciona em diversos capítulos com muita admiração.

Winkelried, Arnold (?-1386). Oficial militar suíço morto em batalha pela unificação da Suíça. Dalcroze cita-o no capítulo II ao lado de outros dois lendários heróis suíços, Guilherme Tell e o General Dufour.

Wolf, Hugo (1860-1903). Compositor austríaco. No capítulo III, Dalcroze elogia a elegância de seus *Lieder*.

Wotan (-). Personagem da ópera *A Valquíria* (estreada em 1870, no Nationaltheater München, libreto do próprio compositor). Essa ópera compõe a tetralogia *O anel do nibelungo*. No capítulo X, Dalcroze cita um trecho do ensaio de Adolphe Appia intitulado *La mise en scène du drame wagnérien* (1895), que discute a encenação dos personagens presentes no terceiro ato dessa ópera (Valquíria, Wotan e Brunhild).