

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
ESCOLA DE COMUNICAÇÕES E ARTES
CENTRO DE ARTES CÊNICAS**

CARLOS ALBERTO SILVA

***VOZES, MÚSICA, AÇÃO: DALCROZE EM CENA.
Conexões entre Rítmica e Encenação.***

São Paulo
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

CARLOS ALBERTO SILVA

***VOZES, MÚSICA, AÇÃO: DALCROZE EM CENA.
Conexões entre Rítmica e Encenação.***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes, Área de Concentração: Artes Cênicas, Linha de Pesquisa: Prática Teatral – Voz, Música e Encenação, da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do Título de Mestre em Artes, sob a orientação do Prof. Dr. José Batista Dal Farra.

São Paulo

2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

Carlos Alberto Silva

VOZES, MÚSICA, AÇÃO: DALCROZE EM CENA.
Conexões entre Rítmica e Encenação.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Aprovado em:

Banca Examinadora

RESUMO

Esta dissertação trata da Rítmica como Princípio Formativo, um dos desdobramentos das formulações de Émile Jaques-Dalcroze (1865-1950), no trabalho pedagógico e profissional com voz, música e encenação. Com seu axioma “música é movimento, e movimento é música”, Dalcroze ressalta a originalidade da Rítmica em promover uma qualidade imanente à humanidade – a indissociabilidade do movimento musical e corporal como forma ancestral de expressão humana. Ponderando questões de ordem ontológica do fazer teatral, num primeiro momento, traço a trajetória da Rítmica, analisando as potencialidades de seu diálogo com outras áreas, considerando como ela transforma e é transformada nesta interação. Em seguida, analiso a operacionalização de conteúdos e técnicas baseadas na pesquisa do indivíduo sobre si – pressuposto de importantes encenadores; e, finalmente, descrevo os resultados cênicos obtidos pelo emprego de conceitos e procedimentos com grupos envolvidos na formação, pesquisa e montagem teatral.

Palavras-chave: Rítmica. Movimento. Dalcroze. Encenação. Música. Teatro. Pedagogia. Dança.

ABSTRACT

This research approaches Eurhythmics as Formative Principle, one of the developments of Émile Jacques Dalcroze's formulations on the pedagogical and professional work with voice, music and staging. Through his axiom "music is movement, and movement is music", Dalcroze emphasizes the originality of Eurhythmics in promoting an immanent quality of mankind – the indissociability of corporal and musical movement as an ancestral form of human expression. Taking into account ontological questions towards the theatrical making, I start with the reconstruction the Eurhythmics' trajectory, analyzing the potentialities of its dialogue with others areas, exposing how and when it transforms and is transformed by these interactions. Afterwards, I analyze the operativeness of its contents and strategies based on individual' self-research – presumption of great directors; and, finally, I describe the scenic results obtained by the use of concepts and proceedings with groups involved in theatrical formation, research and staging.

Keywords: Eurhythmics. Movement. Dalcroze. Staging. Music. Theater. Pedagogy. Dance.

AGRADECIMENTOS

Ao terminar este trabalho, eu constatei o que me disseram uma vez: ninguém chega ao fim de um trabalho deste tipo sozinho. A todos aqueles que contribuíram de alguma forma, rendo homenagens e deixo meus agradecimentos, a alguns em especial:

Ao meu orientador, Prof. Dr. José Batista Dal Farra, o Zebba, pela confiança, apoio, motivação, esclarecimentos e, sobretudo, pelas ótimas conversas.

À Adriana, pelo carinho e competente ajuda na revisão deste trabalho.

A Marcos Pinto, o Marcutti, da equipe técnica do CAC, pelo cuidado, dedicação e competência na edição do DVD que acompanha o Terceiro Capítulo, se tornando praticamente um co-autor.

Ao Prof. Dr. Fábio Cintra, pelas conversas e pela oportunidade de trabalho compartilhado no curso Música e Ritmo.

Ao grupo do curso “Música e Ritmo” no primeiro semestre de 2007, pelo empenho e colaboração.

À Gina, Amanda, Carina e David pelo empenho na construção da cena-ensaio “Inspirações rítmicas...”

Ao Rodrigo, Tiago, Marta, Bruna e Lucas pelo interesse, empenho e dedicação no trabalho com “Entre Quatro Paredes”.

A Teo Ponciano, pela confiança e solidariedade no empréstimo da filmadora, sem a qual o DVD não seria possível.

Ao Marcos Venceslau, pelas imagens que constam nesta dissertação.

Aos meus colegas e alunos da EMIA, que sempre me instigaram a querer saber mais.

Aos meus amigos e minhas famílias, por tudo e para sempre.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	1
I. MOVIMENTOS PESSOAIS	13
I.1 CONTATO COM A RÍTMICA.	
I.2 AMÉLIE E EU.	
I.3 AMÉLIE E FEUDEL.	
I.4 AMÉLIE, FEUDEL E DALCROZE.	
I.5 DALCROZE, HELLERAU E A RÍTMICA.	
I.6 COMENTÁRIOS ATUAIS SOBRE A RÍTMICA.	
II. A RÍTMICA COMO PRINCÍPIO FORMATIVO: MUSICALIDADE CÊNICA	49
II.1 CENÁRIO.	
II.2 OS ROMÂNTICOS E WAGNER.	
II.3 A RÍTMICA E A MODERNIDADE.	
II.4 DALCROZE E OS ENCENADORES.	
II.4.A APPIA.	
II.4.B COPEAU.	
II.4.C CRAIG.	
II.4.D STANISLAVSKI.	
II.4.E MEYERHOLD.	
II.5 RÍTMICA E ENCENAÇÃO.	

III. NOTAS SOBRE TRÊS ABORDAGENS PRÁTICAS **102**

III.1 EXERCÍCIOS ESPECÍFICOS PARA O ATOR.

III.2 MÚSICA E RITMO.

III.3 HUIS CLOS – ENTRE QUATRO PAREDES.

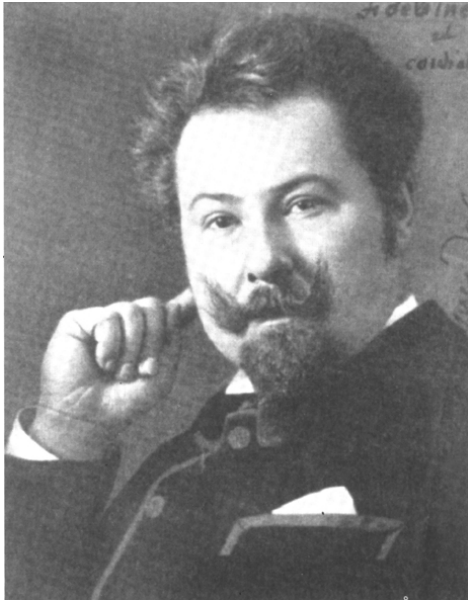
CONSIDERAÇÕES FINAIS **123**

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS **127**

INTRODUÇÃO

Sala vazia. Pessoas espalhadas pelo espaço, acomodadas como desejam, aguardam que algo aconteça. Provavelmente depois de uma breve conversa ou de alguns esclarecimentos, eis que a pessoa responsável por conduzir o encontro pede a atenção dos presentes. Solicita a todos que se levantem e andem pelo espaço, direcionem o foco na maneira como os pés tocam o chão, na postura e disposição corporais, nos outros participantes, enfim. As indicações e comandos presentes nessas circunstâncias, além de abundantes, diversificam-se bastante. Quem, envolvido de algum modo com o *métier* das artes cênicas e afins, já não passou, em algum momento, por esse tipo de situação? Hoje, em contextos artísticos e pedagógicos, esse procedimento é tido como banal, básico, evidente e corriqueiro. Mas parece que não foi sempre assim. É útil lembrar que a interpretação teatral já foi marcadamente centrada na declamação bem feita de um texto por um ator quase estático em cena, enquanto a interpretação coreográfica dependia, quase exclusivamente, da competência em reproduzir, de forma automatizada, movimentos estipulados e padronizados, e por aí vai.

Introduzir o assunto desta dissertação, mencionando um recurso tão conhecido em dinâmicas de grupo, desde já dimensiona uma característica essencial do nosso tema: o que Dalcroze produziu se espalhou de tal maneira em diferentes campos que, por um lado, é rara a referência de sua criação constituir um corpo de conhecimento teórico e prático e, por outro, demonstra a noção da abrangência de seu emprego. Frente a isto, pode não parecer relevante perguntar de onde teria vindo a idéia de andar em um recinto nesse tipo de fazer; ou se há um marco para o início do emprego dessa prática; ou se perguntas dessa ordem são significativas. E mesmo, se importa saber se esse é um procedimento técnico e metodológico ou não?



Émile Jaques-Dalcroze.

Ocupar-se com essas respostas requer informações de caráter histórico e bibliográfico, mas, sobretudo, é imprescindível levar em conta o que Adolphe Appia (1911, p. 27) narra sobre as aulas de Dalcroze em 1906:

Os participantes esperavam uma quantidade de palestras e colóquios, ilustrados por exercícios dos alunos. Cada um acreditava que voltaria para casa conhecedor das condições de uso da ginástica rítmica. Muito longe disso, em cinco minutos Dalcroze nos fez entender que se deveria participar ativamente dos exercícios para apreender a grande experiência do que propunha. Todos se recusaram. Como? O entendimento não basta, o corpo todo tem que se ocupar? Deve-se experimentar esse estranho procedimento em si próprio? O momento foi cômico e sério ao mesmo tempo. Sério, pois para a ginástica rítmica significa estar ou não estar. Cada um deveria indispensavelmente compreender que a ginástica rítmica é uma experiência pessoal, e não um “método”, um sistema.

Embora temas dessa natureza ainda não fossem muito claros para mim, tive a oportunidade de participar de processos em que eles eram centrais. Andei muitos quilômetros em ocasiões desse tipo, e se isso não teve um sentido de aprendizado, eu teria que rever meu percurso e perguntar por que eu o fiz, embora tenha contribuído para minha condição aeróbica e cardiovascular.

Onde eu mais realizei o ato de andar, afora a funcionalidade do cotidiano, foi nas salas do Instituto Rhithmykon durante a minha formação em Rítmica*, um dos temas colocados em pauta nesse trabalho.

Movimentei-me por salas e tablados, mas também por diferentes campos de ação, no mais das vezes movido pelo que move: pelo movimento estudantil, pelos movimentos das práticas esportivas, passando pela capoeira, dança afro, escola de samba, dança de salão, taichi, aikido, entre outras coisas. Dentre esse movimentos estão também os das sinfonias e sonatas, com os quais convivi como músico e professor, aportando na Rítmica e, por último, pelo menos por enquanto, na dança contemporânea, ambas histórica e estruturalmente, indissociáveis.

Isso pode dar a impressão de certo comportamento adolescente, de impossibilidade ou falta de vontade em definir o que fazer na vida, pulando e andando daqui pra lá e de lá pra cá. Curiosamente, essa também é uma característica da matéria com a qual convivo há alguns anos, e por isso, ela se torna, com frequência, alvo de críticas que se pretendem construtivas. Agora, ao empreender mais uma movimentação, isto é, propor uma reflexão sobre os vínculos entre a voz, música, encenação e a Rítmica, aproximei-me um pouco mais do que me atraiu nesta última. Até eu iniciar esta pesquisa, não me era muito evidente que, mais do que as questões técnicas e metodológicas, meu vínculo com ela está em seu modo de existir e acontecer.

Vou sintetizar a crítica feita à Rítmica sobre esse suposto comportamento de andarilho. Tomarei como base um trecho de um artigo publicado na revista *Üben und Musizieren*, escrito pelo Prof. Dr. Ulrich Mahlert (2000), docente em pedagogia musical e vice-presidente da área de música da Escola Superior de Artes de Berlim. Segundo Mahlert, a Rítmica necessita de uma consolidação profissional e falta-lhe um eixo estável, isto

*A palavra "Rítmica", referindo-se à disciplina que tem sua origem nas formulações de Dalcroze, será sempre grafada com letra inicial maiúscula para diferenciá-la do adjetivo em português.

é, ela se presta a uma multiplicidade de empregos, mas desconhece onde está, verdadeiramente, seu centro, o que a impede de desenvolver uma identidade convincente, embora seu potencial de aproveitamento seja notório e notável.

O autor compara o processo de construção da identidade da Rítmica com o processo de formação de identidade de um indivíduo, que acontece a partir de trocas com o meio que o circunda. Na infância e na adolescência, passamos por diversas experiências; algumas se sedimentam e outras não. Assim, no início da idade adulta estamos, em princípio, aptos a definir nossa identidade. Esta condição possibilitaria o exercício pleno de nossos potenciais como pessoa emancipada, permitindo que nos relacionemos com o mundo ao redor, preenchendo expectativas sem experimentar errantemente por aí, perdidos numa busca eterna. Neste ponto, conclui Mahlert, até hoje a Rítmica não se tornou adulta.

Pode ser que seja verdade, mas considerar nocivo esse comportamento me parece pouco conseqüente.

No mesmo artigo, Mahlert menciona outra questão muito pertinente à reflexão a que me proponho aqui e com a qual estou pessoal e profissionalmente envolvido: ele sugere a relevância de um levantamento histórico que apure quando, onde e como elementos da Rítmica foram introduzidos em contextos e ambientes estranhos a ela; além disso, acredita que as infiltrações e adaptações se consumaram, no mais das vezes, imperceptivelmente, fazendo com que muitas idéias e práticas da Rítmica se tornassem altamente eficazes em outros campos de atuação sem que sua proveniência fosse conhecida. O emprego do expediente de andar pelo espaço, anteriormente mencionado, seria o exemplo-padrão desse fato. Mahlert aponta como explicação para isso exatamente o emaranhado que compõe a identidade da Rítmica, e defende que é mais do que tempo de se trabalhar distintamente esse silencioso e fértil aproveitamento por outras áreas durante seu aparecimento e desenvolvimento histórico, e com isso trazer à luz seu efetivo significado.

A partir da minha vivência e prática, e das informações que venho organizando, penso que a elaboração de uma historiografia da utilização da Rítmica é necessária e importante, porém, impossível de ser levada a cabo.

Imaginemos a situação: a Rítmica sendo apresentada como uma grande novidade durante as duas primeiras décadas do século 20 para um público entusiasmado e enormemente diversificado, tanto no que diz respeito à nacionalidade como à atividade profissional. Essas pessoas voltam para seus lugares de origem e aplicam, em seu cotidiano profissional, aquilo com que haviam tomado contato. Como saber exatamente onde, por quem, o quê e de que forma os procedimentos da Rítmica, então em elaboração, foram utilizados se, como veremos no Primeiro Capítulo, eles têm sido reelaborados e recontextualizados em diálogo e troca constantes?

No entanto, acredito que os princípios e alguns procedimentos fundamentais da Rítmica sejam mais facilmente identificáveis para quem está mais intensa e diretamente envolvido com seu universo. Neste sentido, considero viável tentar traçar um histórico da sua penetração e aproveitamento em campos diversos. Mais do que isso, é oportuno apurar onde, como e com que finalidade o uso da Rítmica acontece, com ou sem conhecimento de quem emprega processos e procedimentos de sua alçada.

Sem dúvida, a abertura da Rítmica traz grandes potencialidades. No entanto, para que ela seja praticada de forma conseqüente, é preciso esclarecer quais são suas possibilidades e ofertas específicas em relação a outros conteúdos.

Este trabalho é uma pequena contribuição a esse empreendimento. Seu objeto de reflexão é a análise da pertinência da Rítmica como Princípio Formativo no trabalho de encenação e na preparação dos profissionais da cena. A Rítmica como Princípio Formativo é apenas um dos desdobramentos dessa abordagem, cujas origens estão nas formulações e ensinamentos de Émile Jaques-Dalcroze, criador e precursor da Rítmica.

Uma linha de comunicação bastante evidente desses dois universos – a Rítmica e a encenação –, e que ocorre de imediato, refere-se a uma instância de caráter técnico. Nesse contexto, um método de ensino musical pode desempenhar apenas a função de propiciar a articulação de elementos musicais a serem movimentados em cena pelos participantes de um processo teatral. Essa perspectiva, entretanto, além de parcial, pode excluir abordagens mais amplas e profundas, uma vez que seu foco é o domínio técnico de informações e parâmetros musicais. Para tanto, basta que tais parâmetros sejam assimilados por meio de instruções e treinamentos, independentemente da metodologia utilizada, e empregados quando a situação assim o exigir, sem estabelecer sentidos e ligações inextricáveis entre elaboração teatral e contexto musical na construção artística.

A prevalência do domínio técnico de informações e parâmetros musicais ocorre, por exemplo, em *musicals* que são, dito resumidamente, composições cênicas nas quais os elementos musicais estão marcadamente presentes. Este tipo de manifestação, porém, estabelece uma relação bastante específica, particular e limitada entre elaboração teatral e utilização de parâmetros musicais, sobretudo se considerarmos ponderações de ordem ontológica do fazer teatral. Ou seja, as que privilegiam propriedades mais gerais do acontecer teatral em si mesmo, em sua dimensão ampla e fundamental, deixando de lado a infinidade de determinações adjetivadas que ocultam sua natureza plena e integral, opondo-se, dessa forma, ao ôntico, que se refere aos entes múltiplos e concretos da realidade. O título do Segundo Capítulo – *A Rítmica como Princípio Formativo: musicalidade cênica* – indica uma preocupação com a retomada, em outro patamar, de questões dessa ordem, presentes na origem da tragédia, ao menos conforme Nietzsche (1972) trata este assunto.

Dessa forma, o propósito da discussão aqui empreendida ultrapassa problemas técnicos a serem resolvidos na rotina de uma montagem cênica. Reporta-se aos modos de surgimento e coexistência de temas e processos comuns à linguagem da encenação e à

Rítmica. O que é tomado como fundamental não é a somatória ou sobreposição de partes, mas o tratamento das relações mencionadas a partir do enfoque de gêneses, cognitivas e estruturais, de manifestações que têm, senão a mesma origem, ao menos a mesma essência. Daí a relevância da aproximação de procedimentos e reflexões pertinentes a um princípio de formação como a Rítmica, ao trabalho no âmbito teatral, que ultrapasse especificidades de gênero, forma e estilo.

O alcance dos aspectos abordados não diz respeito apenas aos espaços externos, mas também e sobremaneira aos espaços internos e pessoais, o que leva nossa atenção e preocupação a alternativas e percursos formativos.

Tendo em vista a abrangência e verticalidade da abordagem proposta, em vez de recorrer a expressões como “elementos”, “parâmetros” ou “dimensões musicais”, prefiro a noção de “fenômeno acústico temporal”, que, ao mesmo tempo, sintetiza e amplia as possibilidades de entendimento e utilização da organização sonora. Permite, inclusive, a legitimação da expressividade e do caráter estético e significativo de outras manifestações do som, como a linguagem verbal que, conforme Jean-Jacques Rousseau (1978), para citar apenas um marco desta discussão, seria o ponto de partida da estrutura musical. Além disso, o conceito "fenômeno acústico temporal" salienta a temporalidade, qualidade fundamental na perspectiva de um procedimento em que o movimento é tão, ou mais, presente do que o som em sua presença física. A definição platônica de ritmo (PLATÃO *apud* BARBA; SAVANESE, 1995) ratifica esse ponto de vista: “ritmo é a emoção liberada em movimentos ordenados”.

Os elementos acústicos temporais figuram na linguagem teatral como pilares ou, melhor dizendo, como elementos expressivos fundadores e fundamentadores. Não é por acaso que referências ao nascedouro do teatro na civilização ocidental, à teogonia, à tragédia e à Musiké gregas, estejam imbricadas no fundamento teórico e prático do método de Dalcroze.

Para ele, não existiam diferentes “artes”, e dentre elas a música, para a qual ele formava seus alunos, mas sim a “arte”. Dalcroze também não concebia partes separadas e capacidades isoladas a serem trabalhadas nas pessoas, mas sim o ser humano como totalidade. Voltaremos a essa noção quando detalharmos os princípios do método no Primeiro Capítulo.

Contudo, cabe frisar que a multiplicidade das relações, estabelecidas a partir das articulações entre encenação e aspectos acústicos temporais, não permite a restrição a um lugar geográfico e histórico-cultural. O tema que enfoco aqui pertence, de maneira inalienável, à qualidade do acontecer humano, portanto, existente em todas as épocas e culturas. A Rítmica abrange uma necessidade espontânea da humanidade: a relação entre movimento musical e corporal como forma ancestral de expressão humana. Enquanto ela for ao encontro dessa necessidade antropológica constante, ela justifica sua existência frente a todas as referências de utilização.

Devido à grandeza e à complexidade do campo a ser explorado, a questão central, no contexto deste trabalho, circunscreve-se ao que, no fazer teatral, em especial na encenação, pode ser relacionado com saberes que estão em contato com procedimentos da prática e das reflexões advindas, na sua maior parte, mas não somente, da experiência construída com o desdobramento da metodologia de Dalcroze.

Para além da compreensão histórica ou sociológica, também devemos considerar que implicações de caráter fisiológico, psicológico, emocional e cognitivo são bastante relevantes nessa discussão.

O desdobramento do método Dalcroze como Princípio Formativo aponta para a operacionalização de conteúdos e técnicas, tendo em vista uma pesquisa que o indivíduo realiza sobre si mesmo, pressuposto indispensável para encenadores como Constantin Stanislavski, Vsevolod Meyerhold, Edward Craig e Jerzy Grotowski.

Esses modos de compreensão análogos deixam transparecer a pertinência da inserção de Dalcroze no universo cênico, independente da nomenclatura adotada para designar a confluência dos elementos trabalhados na elaboração estética de cada uma das vertentes. Mais do que isso, já no início do século 20, o músico-pedagogo de Genebra indicava o caráter universal daquilo que estava recuperando na elaboração de sua metodologia. Como um exemplo entre tantos, trago a presença do músico hindu e mestre sufi Inayat Kahn (1978, p. 60): “[...] os hindus dos tempos antigos afirmavam que o canto era a arte primeira, sendo a execução de instrumentos a segunda e a dança a terceira, todas perfazendo a música”.

Para os hindus, o canto, a execução instrumental e a dança. Para os gregos, como atesta a representação das Musas, o canto e a dança corroborada nas observações de Jaa Torrano (1981, p. 23): “Um verbo como mélpomai (‘cantar-dançar’), donde o nome Melpoméne para uma das Musas, indica o quanto era sentido pelos gregos antigos como uma unidade os atos de cantar e dançar, a voz e o gesto”. E ainda: “[...] as Musas, invisíveis, manifestam-se unicamente como o canto e o som da dança a esplendor dentro da noite”. É cantando e dançando que elas descortinam a teogonia dos gregos.

Tudo som. Tudo cena. Sons para serem vistos. Movimentos para serem ouvidos. Assim Dalcroze entendia a conexão desses fenômenos em sua aparição no mundo. Mais do que imanência, eles seriam uma única coisa: “música é movimento, e movimento é música”, afirma um dos axiomas de seu princípio metodológico.

Como veremos, no método de Dalcroze e em seus desdobramentos, a relação entre música e movimento não se refere apenas a movimentos visíveis, embora considere o movimento corporal precedente na constituição do indivíduo.

Desde seus primórdios, a Rítmica foi uma disciplina sujeita a polêmicas e alvo de opiniões preconcebidas. Uma das razões para isso é a diversidade de inserções que se sucederam ao longo de seu desenvolvimento. Como dito acima, embora seus procedimentos e

fundamentos sejam amplamente utilizados em vários campos de atuação além daquele de origem, e sua circunscrição seja discutida com frequência por profissionais atuantes, ela resiste, mostrando que a mistura, a simbiose e a transformação são suas salvaguardas contra a rigidez que imobiliza a criatividade.

A participação do método de Dalcroze no universo da linguagem da encenação não é inédita, embora haja poucos estudos, principalmente sobre a atualidade e, especialmente, sobre sua utilização no Brasil.

A vinculação a uma área da pesquisa teatral que se ocupa com articulações entre voz, música e encenação, é ainda mais instigante, uma vez que os materiais a serem trabalhados são os mesmos. Porém, em que pesem as semelhanças, a pesquisa há de descortinar mais congruências e trocas do que redundâncias. O ineditismo aqui pode estar simplesmente em um reencontro de parceiros na procura de qualidades humanas que, ocultas na avalanche de novidades e revoluções, marcaram o desenvolvimento artístico-pedagógico da civilização ocidental, em especial na primeira metade do século 20. O convívio entre a encenação e a Rítmica é regido pela complementaridade: o teatro é um cadinho onde muitas manifestações encontram um lugar, e a Rítmica tornou-se um andarilho distribuindo e absorvendo aquilo que elabora em seu caminhar.

Durante a reflexão, apontarei, por um lado, como a Rítmica transforma os contextos onde atua e, por outro, quais alterações são por ela incorporadas. Para tanto, pretendo dimensionar a produção de Dalcroze num panorama histórico e conceitual mais amplo, privilegiando alternativas e percursos formativos, pois essa é uma questão central para a Rítmica – dada sua vocação pedagógica – e para mim, já que meu acesso a ela se deu através de sua vertente como Princípio Formativo. Neste sentido, o foco no indivíduo é fundamental, porque é, a um só tempo, formulador e fruidor de construções estéticas, além de agente no desenvolvimento da própria personalidade.

Em suma, a análise do método de Dalcroze não ficará restrita à sua forma canônica. Como horizonte, pretendo estabelecer desdobramentos já reconhecidos e ligações com outras abordagens conectadas com o tema.

A metodologia adotada nessa pesquisa apresenta um caráter bibliográfico, selecionando o que é pertinente à voz e música no trabalho cênico, tanto para a Rítmica como para o teatro. Portanto, leitura, confrontação, análise e discussão de textos que, de um lado retomam o desenvolvimento da Rítmica desde a sua elaboração até o presente, e de outro, tratam a construção da linguagem da encenação.

Outro procedimento metodológico consiste na realização de uma dinâmica experimental. No Terceiro Capítulo, investigo o emprego de conceitos, técnicas e procedimentos da Rítmica, com pessoas envolvidas com formação teatral e trabalho de montagem cênica. A análise terá como base a descrição dos resultados obtidos em diferentes situações, das quais apresentarei alguns registros em DVD que servirão de suporte para que se acompanhe a avaliação apresentada no referido capítulo.

Este trabalho sugere um encontro de Dalcroze com a prática teatral. Estudos em teatro fizeram parte de seu percurso, o que aconteceu durante sua estadia em Paris no final do século 19. Além disso, teve contato constante com alguns dos principais encenadores europeus, como Craig, Copeau e Appia. A vivência com o método criado por ele e algumas informações biográficas já bastariam para concluir que a experiência com artes cênicas influenciou fortemente suas reflexões, formulações e atuação. Apesar do eixo de sua produção se situar no âmbito da pedagogia musical – e aqui convém lembrar que muitas das noções contidas na Rítmica antecederam várias teorias e pesquisas pedagógicas e de outras áreas – o legado de Dalcroze não ficou restrito aos limites do ensino de música. Misturada a muitos e diferentes contextos, dentre eles as artes cênicas, técnicas corporais, terapias, escolas de movimento e de

esportes, a Rítmica e suas proposições tornaram-se difusas e paulatinamente foram perdendo o elo com a sua matriz.

Entre as atividades que, em alguma dimensão mantêm um relacionamento com a herança do método de Dalcroze, umas assumem esse referencial explicitamente, outras veladamente, enquanto muitas ignoram.

Isto torna relevante o confronto entre o desenvolvimento da Rítmica com as pesquisas e trabalhos de alguns encenadores contemporâneos a Dalcroze, que tiveram as mesmas inquietações, mas lograram uma maior projeção. O Segundo Capítulo será dedicado a esse aspecto, detalhando-se a inclusão da Rítmica por Meyerhold em seu processo de construção de cena na formação de atores.

Apesar da existência de centros de formação, principalmente na Europa, a Rítmica ainda é pouco reconhecida, em parte porque parece que suas proposições sempre existiram e se espalham por toda parte. Mas, talvez, a grande contribuição de Dalcroze não resida na invenção de algo absolutamente inusitado, mas sim em ter recuperado e ter posto na ordem do dia o que era evidente. Daí seu impacto ser algo parecido a como foi dito nas palavras cantadas do cancionista: “surpreenderá a todos não por ser exótico, mas pelo fato de poder ter sempre estado oculto quando terá sido o óbvio” (VELOSO, 1977).

CAPÍTULO I

Movimentos pessoais.

Contato com a Rítmica. Amélie e eu. Amélie e Feudel. Amélie, Feudel e Dalcroze. Dalcroze, Hellerau e a Rítmica. Comentários atuais sobre a Rítmica.

Revisitando o material que tenho coletado sobre a metodologia e os princípios formulados por Dalcroze desde que comecei a conhecê-los de modo sistemático em 1992, na Alemanha, encontrei um folder que anunciava o concurso europeu de Rítmica de 1998. Nele li um trecho que de forma paradoxal reavivou os motivos que fizeram com que eu me aproximasse dessa abordagem de elaboração artístico-pedagógica. O texto ao qual me refiro, publicado no Schwäbische Zeitung, um jornal do sudoeste da Alemanha, de importância similar aos grandes diários brasileiros, é um comentário sobre o primeiro concurso europeu de Rítmica acontecido em 1994.

Nele se lê o seguinte:

A todos aqueles que assistiram ao concurso, no entanto, continuará presente na memória por longo tempo a impressão indelével de um “teatro musical de movimento” de grande expressividade, que fascina pela diversidade e individualidade, pela criatividade, perfeição e sensualidade cheia de vitalidade. “Rítmica” deve ser, portanto, uma forma sincera – porque pessoal – de comunicação não-verbal, uma linguagem corporal sustentada e acompanhada de sons harmoniosos ou “enviesados”, que exprime toda a gama de sentimentos e sensações, da coragem ao medo, da bem-aventurança ao desespero. Como são ricas as possibilidades de expressão através do movimento corporal! Como são esteticamente belas e emocionantes, quando transcorrem combinadas com o princípio ordenador da música, obedecendo ao mesmo tempo às suas próprias regras intrínsecas, aliadas à força muscular, à flexibilidade e à graça.*

Revivi, então, pelo que é dito nesse texto, e pela maneira de fazê-lo, uma impressão incômoda. Do ponto de vista do conteúdo, eu teria pouco a discordar, apesar do seu tom afetado. Também me parece pertinente a intenção de promover encontros, trocas de experiências, *workshops* e propiciar discussões sobre as possibilidades e as dificuldades da

*Eines wird jedoch Allen (Zuschauern) gemeinsam sein: der noch lange im Gedächtnis verbleibende Eindruck von faszinierendem, ausdrucksstarkem musikalischem Bewegungstheater, das bestach durch Vielfalt und Individualität, Einfallsreichtum Perfektion sowie lebendiger Sinnlichkeit. Demnach muss "Rhythmik" eine ehrliche, weil persönliche Form der nonverbalen Mitteilung sein – eine Körpersprache, unterstützt und begleitet von wohlklingenden oder "schrägen" Tönen – die die gesamte Gefühlsskala, von Mut bis angst, von Glückseligkeit bis Verzweiflung sichtbar macht. Wie facettenreich sind doch die Ausdrucksmöglichkeiten durch Körperbewegungen! Wie ästhetisch schön und aufregend, wenn sie kombiniert mit dem ordnenden Prinzip der Musik, nach ureigensten Regeln ablaufen, gepaart mit Muskelkraft, Geschmeidigkeit und Anmut. In Folder de divulgação do "Concurso Europeu de Rítmica de 1998" promovido pela Staatliche Hochschule für Musik Trossing. (Tradução minha).

formação e do exercício profissional. Porém, não pude evitar uma pergunta que já havia me feito quando tive contato pela primeira vez com a vertente da Rítmica que patrocinou estes eventos: por que estipular ganhadores e perdedores, melhores e piores, bons e maus, na forma de um concurso? Do meu ponto de vista, esta é uma postura demasiadamente incongruente com os princípios intrínsecos formulados por Dalcroze. Contudo, ao fazer esta consideração, eu já estava envolvido com outro caminho pelo qual a Rítmica enveredou. De seus vários desdobramentos, aquele que atraiu minhas inquietações, assumiu e aprofundou noções que afirmam os fundamentos de sua construção, não obstante a “elementarização” dos aspectos musicais, questão tratada no Primeiro Capítulo. Esse desdobramento recebeu o nome de “Rítmica como Princípio Formativo”, que conheci, incorporei e aprendi a articular através dos ensinamentos e do convívio com Amélie Hoellering, com quem eu iniciei meu envolvimento no universo do método elaborado por Dalcroze.

Quando conheci a professora Amélie no Instituto Rhythmikon, em 1992, em Munique, durante um curso de inverno, não me pareceu que ela estivesse envolvida com a história da Rítmica por mais de 35 anos. A situação era de apresentação do Instituto e dos cursos lá oferecidos.



Amélie Hoellering.

Que não fique aqui nenhum mal-entendido: ela discorria, com palavras e gestos, sobre os meandros do assunto com a segurança e a familiaridade de quem conheceu o desenrolar dos acontecimentos pessoalmente, partilhando, direta ou indiretamente, da proximidade dos protagonistas desta história. O que mais me impressionou foram o entusiasmo e a animação com que ela falava de um assunto que se misturava à sua própria história. Essa maneira de se entregar às coisas, que é bem mais freqüente naqueles que estão começando uma jornada. Ela, no entanto, estava demarcando o fim da sua; já havia percorrido 83, dos 86 anos que viveria. Tal era sua vivacidade na ocasião, que nem pude perceber que ela estava começando a se despedir. Foi uma grata coincidência a oportunidade de fazer parte da turma de um curso que Amélie acompanharia, já que ela havia decidido que aquele seria seu último. Não obstante seu vigor para tratar sobre o que viveu e conheceu, declarava-se corporalmente no limite para gerenciar cursos com encontros diários de cinco horas de duração. Embora fosse ministrado por mais quatro professores, todos estavam presentes pelo menos quatro vezes por semana. Pouco antes, ela havia passado a direção do Instituto Rhythmikon, que fundou e dirigiu, para outra pessoa; depois disso, resolveu que o próximo curso mais extenso seria o último do qual participaria. A partir dali, ela só queria ministrar palestras e ajudar em eventos de curta duração. E foi o que fez nos seus últimos anos de vida.

Amélie Hoellering foi esse tipo de pessoa que participa da construção de uma obra histórica, mas que dificilmente é citada em bibliografias. Talvez por uma questão de gosto ou por uma opção conseqüente em relação à transmissão do conhecimento da Rítmica, ela escreveu muito pouco, recusando com freqüência convites para publicações. O próprio Dalcroze havia dito em 1944, aproximadamente cinquenta anos depois de ter iniciado suas pesquisas e formulações, que ainda considerava muito difícil explicar em palavras um procedimento como o que ele propunha, por demandar bastante estudo e, sobretudo, experiências pormenorizadas, já que a apreensão requer uma intensa vivência prática do

processo. Trata-se, conforme declarou, de colocar diferentes temas em relação: cérebro, coluna vertebral, noções de movimento, movimentos premeditados, movimentos indesejados, automatismos, e então, a partir disso, evitar tudo aquilo que se contrapõe à liberdade dos corpos. Além disso, ou exatamente por isso, proibiu a publicação impressa de seu método por considerar que, apenas através da leitura, não era viável preencher todos os requisitos para sua assimilação, perdendo-se toda sua abrangência.

O caminho escolhido por Amélie reitera a concepção do mestre, e ela se dedicou principalmente aos aspectos pertinentes à “demanda de estudos e experiências pormenorizadas”. Isto não significou uma negação da necessidade de desenvolver estudos teóricos, tanto que depois de completada sua formação em Rítmica, também estudou Psicologia.

A contextualização dessa representante da Rítmica em relação ao seu fundador propõe-me algumas considerações de William Everdell (EVERDELL, 2000) sobre os atores históricos em seus questionamentos a respeito do período denominado “moderno”. Ele se refere aos indivíduos criativos desse período, de cujas mentes brotaram tanto idéias básicas da ciência quanto as principais invenções, como sendo complementares à sociedade. Everdell sugere uma perspectiva instigante sobre a genialidade: esta seria a característica de

...alguém que faz algo que ninguém consegue fazer até que se tenha passado tempo suficiente para que muitos outros aprendam também a fazê-lo[...]. [...]Já o esforço para obter os dados nos quais as idéias e invenções se basearam e o esforço subsequente para relatá-las bem requerem contribuições de muitos outros além do inventor e criador das idéias[...]. [...]De fato, a insistência em uma comunidade supra-étnica de pensamento e de arte é uma das posições hoje freqüentemente definidas como modernismo (EVERDELL, 2000, p. 24-25) [Grifo meu].

Assim, ao mesmo tempo em que a criação de Dalcroze insere-se na profusão de criações geniais da modernidade, não obstante não seja tão prontamente lembrada quanto sua importância faz merecer, Amélie Hoellering surge como um daqueles agentes que depois de

passado tempo suficiente aprenderam, realizaram e desdobraram seus procedimentos e formulações, alargando e aprofundando questões, relatando-as da melhor maneira possível.

O processo de constituição da Rítmica foi marcado, desde o seu início, por discussões a respeito do caminho pelo qual esta deveria ser conduzida, isto é, qual seria sua qualidade distintiva fundamental. As posições defendidas por diferentes grupos podem ser sintetizadas em dois enfoques principais: o primeiro pensa a Rítmica como uma disciplina dedicada exclusivamente à pedagogia musical e direcionada à formação de um tipo específico de professor de música; o segundo acredita que ela deve ser muito mais trabalhada como uma disciplina de ligação entre diferentes áreas, servindo como pólo integrativo, sobretudo no fazer pedagógico, e que pode ser praticada por profissionais que, mesmo não sendo músicos, saibam articular o material musical. Na época em que Amélie se formou, esse debate era bastante acirrado. Diante das divergências apresentadas, ela optou pela segunda perspectiva, engendrando, a partir daí, sua visão da Rítmica como Princípio Formativo que norteou a concepção, fundação, e desenvolvimento do Instituto Rhythmikon, primeiro e único instituto particular de formação em Rítmica na Alemanha, reconhecido oficialmente pelo Ministério da Educação e Cultura.

Durante a década de 1960, ao mesmo tempo em que fundava seu instituto em Munique, Amélie exercia, na mesma cidade, atividade docente no Conservatório Richard Strauss e na Escola Superior de Música, onde contribuiu decisivamente para a implantação da Rítmica como disciplina curricular obrigatória para os cursos de licenciatura. Ela se referia a esse período com muitas ressalvas, devido ao tratamento que recebeu no ambiente acadêmico musical. Neste meio, mesmo tanto tempo depois das primeiras experiências e formulações de Émile Jaques-Dalcroze, a Rítmica ainda era vista com preconceito, ceticismo e desconfiança.

Com idas e vindas, o Rhythmikon manteve-se vinculado a órgãos públicos, recebendo apoio financeiro e institucional. Entretanto, apesar da aparente convergência de idéias e

intenções, a expectativa de resultados do emprego da Rítmica por parte dos órgãos oficiais, provocava uma distorção na visão que Amélie desejava destacar nos procedimentos e processos originados da metodologia de Dalcroze. Embora ela tenha sido uma das protagonistas na implantação de aulas de Rítmica nos dois primeiros anos do Ensino Fundamental na Baviera, discordava seriamente das condições oferecidas pelo Estado para preparar e capacitar os professores responsáveis pela matéria. Entendia ser uma desvalorização da Rítmica, considerar alguém apto a dar aulas com o pouco tempo de formação exigido, e criticava o fato de a abordagem ser parcial e mais teórica do que prática, ou seja, limitar-se a um receituário de exercícios e atividades com algumas informações de caráter reflexivo.

Ao contrário da expectativa oficial, o Instituto Rhythmikon implementou uma concepção de formação profissional que foca, antes de tudo, pesquisas e experimentações dos princípios da Rítmica pelos participantes em si mesmos, de diferentes maneiras, para aprofundar de forma conseqüente a compreensão do trabalho segundo tais princípios. Isso requer bastante tempo, além de disponibilidade para mergulhar em um processo que envolve muito mais do que habilidades técnicas. O que está em jogo nessas práticas não é apenas, nem em primeiro lugar, conseguir realizar as propostas, mas a busca de caminhos e possibilidades de uma realização de fato, comprometida em tentar alcançar os objetivos propostos.

Amélie despertou para essa filosofia de trabalho durante sua formação em Rítmica na Escola Superior de Música de Leipzig, então dirigida pela professora Elfriede Feudel, que foi uma importante continuadora das pesquisas de Dalcroze na Alemanha e que havia se formado diretamente com ele. Esta foi uma época de intensa pesquisa, divulgação e sedimentação dos princípios, formulações e procedimentos da disciplina que, diga-se, não cessam de ser revistos por uma parte daqueles com ela envolvidos. Não que Amélie não tenha tido contato direto

com Dalcroze. Com a difusão e aceitação de seu método, sobretudo a partir de 1914, não é difícil inferir que ele tenha sido muito requisitado em seminários, cursos e palestras, em diferentes lugares da Europa. Além disso, ele ocupava-se com seu instituto em Genebra, fundado em 1925. Contato freqüente e prolongado como Elfriede Feudel tivera com Dalcroze, Amélie não teve, porém, teve um convívio semelhante com Feudel.



Elfriede Feudel.

A experiência e o contato pessoal com algum tipo de processo, orientado por quem já passou por ele, são fundamentos essenciais nas propostas advindas da metodologia de Dalcroze. A professora Amélie assumiu destacadamente este *modus operandi* e, nutrida pela relação com quem também havia se formado sob essas premissas, deu atenção a aspectos de formação que se aproximam das condições oferecidas pela transmissão oral, tal como tratada por Walter Benjamin (1980, p. 57-74) ao discorrer sobre a arte do narrador. Segundo suas ponderações, entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das narrativas orais, isto é, das contadas. Contar uma história propõe o cerne da narração como possibilidade de transmitir experiências. Dela é extraído aquilo que é contado e que, por sua vez, é incorporado à experiência de seus ouvintes. A narrativa introduz coisas na vida do narrador para, em seguida, retirá-las dele. A arte da oralidade é, assim, a arte de recontar. A narrativa permite uma superposição de camadas, constituída pelas narrativas sucessivas, como

processo criador da narrativa perfeita, daí ser a experiência transmitida pessoalmente a fonte a que recorrem todos os narradores. Benjamin identifica na extinção da arte de narrar a causa da redução da comunicabilidade da experiência, e este era para Amélie um problema central, tanto no que diz respeito a processos pedagógicos, como a questões comportamentais e sociais. Sob a égide dessas concepções, nos cursos de formação ministrados no Instituto Rhythmikon, no primeiro ou nos dois anos iniciais, os participantes devem, antes de qualquer outra coisa, apreender e conhecer os princípios rítmicos em si mesmos, construindo suas próprias experiências através da transmissão da experiência dos formadores. Em uma segunda fase, há um acompanhamento do emprego efetivo dos princípios através de supervisão de trabalho.

Esses cursos não têm como tema apenas os conteúdos da Rítmica, mas estão vinculados a noções e práticas que entendem o indivíduo integralmente. Além disso, são acompanhados por diferentes tipos de abordagem corporal, sendo a mais constante a do “Movimento Concentrado e Integrado” elaborado por Leon Gesslein.

Trata-se, em primeira linha, de uma aula de movimento: movimento relacionado ao pensar e ao querer, convocados constantemente na experimentação, conhecimento e escolhas criativas que possibilitem encontrar soluções próprias (RHYTHMIKON, 1991).

Ao contrário de outras instituições de formação em Rítmica, o Rhythmikon dedica-se acentuadamente às dimensões pedagógicas e estéticas, tomando as matérias exclusivamente musicais como suporte. O trabalho de Amélie Hoellering baseia-se no mesmo padrão de elementarização dos procedimentos organizados por Dalcroze, tal como Elfriede Feudel a concebeu em relação a objetivos pedagógicos gerais.

De tudo o que Dalcroze desenvolvia, Feudel considerou essencial privilegiar uma dimensão que ele havia previsto como possibilidade na construção de seu método. Ela

entendeu, conforme declarou já em 1915, que a então denominada “Ginástica Rítmica” significava muito mais do que o desenvolvimento de habilidades musicais, apontando o caminho para uma educação de todo sistema neuromuscular, visando uma formação corporal e mental equilibrada. Seus efeitos – intensificação da energia vital, desenvolvimento das capacidades artísticas, aumento do poder de concentração – são benéficos não para uma área específica, mas contribuem para uma atuação pedagógica geral, na criação de uma humanidade mais harmônica. A matéria-prima por excelência das atividades da Rítmica, cuja origem situa-se nas realidades advindas da articulação das categorias tempo, espaço, energia e forma, muito valorizadas pelo seu criador, passaram a receber um destaque especial na prática de Feudel e Hoellering. No entanto, a diferença é que, para Dalcroze, tais categorias se reencontram musicalmente na sua relação com o movimento corporal. Feudel (1965, p. 8-9) deu continuidade a este aspecto, ponderando, contudo, que as leis embutidas nas combinações das quatro categorias eram válidas para todo e qualquer movimento humano, e ganhavam concretude por este, independentemente do movimento estar vinculado à manifestação acústica da música:

O profissional da Rítmica deveria vislumbrar sua ação para além dos temas estritamente musicais, e construir uma educação para o movimento e do movimento em todos os seus vínculos intelectuais, mentais e emocionais tão simples e elementar quanto necessário for, o que o revestimento musical dos exercícios com movimento não permite. Ele deveria aprender a ver o movimento como reação a impressões e sensações de tempo e espaço, força e forma, e mediar as impressões correspondentes aos alunos; a música não seria mais colocada frente a frente ao corpo, mas os dados de tempo, energia, espaço e forma seriam apreendidos pelos alunos como impressões dos sentidos e interpretados pelos seus movimentos[...]. Fica mantido do método de origem, contudo, como inesquecível estímulo e valor, o maravilhoso espelhamento do movimento em música em todo o seu contexto, podendo, de acordo com as necessidades, ser retomado; [...].

Do movimento rítmico em tempo, espaço, energia e forma, chega-se, com a mesma desenvoltura, à arte, à natureza e à ciência [...].

No lugar de um treinamento rítmico-musical limitado ao conteúdo do método, entra em cena a idéia de uma formação rítmico-corporal e mental.

Feudel acreditava que o movimento deveria ser tão valorizado como a palavra. As impressões trazidas pelos órgãos dos sentidos não devem ser apenas assimiladas, mas também elaboradas em um tipo de realização mental que é projetada, entretanto, através do movimento

corporal. Corpo e espírito aparecem em uma atuação recíproca extraordinariamente fecunda. Na introdução dessa relação de troca encontramos propriamente a essência do trabalho da Rítmica, a partir da qual são fixados seus poucos princípios metodológicos. Nesse viés da Rítmica, portanto, os processos podem acontecer com ou sem a presença física de música, já que nesse contexto, “música é movimento e movimento é música”. Essa lei intrínseca é plenamente adequada aos procedimentos propostos por Feudel e os enriquece sobremaneira. A partir dela, procura-se engendrar situações que devem ser resolvidas com criatividade, buscando-se sempre uma atitude autônoma, com flexibilidade em relação à adaptação das propostas e aos desejos dos indivíduos.

Amélie Hoellering entendia que os movimentos e as experiências corporais, vivenciados primeiramente de uma forma inconsciente, são conduzidos através das atividades propostas pela Rítmica a uma apreensão mental e a um controle consciente. E, sem perder de vista o desafio de encontrar soluções autonomamente, chegando, até um determinado grau, a estipulá-las, os envolvidos no processo devem adequar-se constantemente às realidades de delimitação e ordenação, o que implica em dialogar com outros. Dessa forma, depreende-se que uma proposição rítmica atinge seu objetivo quando, no nexos dessas polaridades, encontra-se um ponto de equilíbrio que é vivido, ainda que por um instante, de forma plena.

A perspectiva de uma construção totalizante da personalidade, que orientou e orienta o trabalho do Instituto Rhythmikon, concebe e exerce, assim, a Rítmica como um Princípio Formativo, e não como uma matéria específica.

Eu partilho do entendimento de que esta concepção dá continuidade às idéias perseguidas por Dalcroze em Hellerau, isto é, colocar o “Ritmo” no nível de uma instituição social, tendo em vista a construção de uma nova humanidade.

Entre outras fontes recorrentes a esta noção de Dalcroze, como as culturas orientais, nota-se uma proximidade com a da Musiké grega. O professor Felix Messerschmid recupera

de forma bastante elucidativa os anseios cultivados, em especial, nos tempos de funcionamento do centro de formação em Hellerau. Ele salienta que as musas não se vinculam especificamente a uma modalidade artística. Ao contrário, existe uma diversidade de interpretações e de relações possíveis das musas com as manifestações culturais (TORRANO, 1981). Messerschmid (MESSERSCHMID, 1964), sugere que, ao invés da noção de Musas (Musische), seja introduzido o conceito de Ritmo no sentido pitagórico, isto é, como um sentimento para a vibração, para a ordenação que resulta de dentro para fora e não é imposta exteriormente nem determina metas a serem cumpridas. Uma relação com esse tipo de concepção de Ritmo requer uma forte sensibilidade. Ele vai mais além:

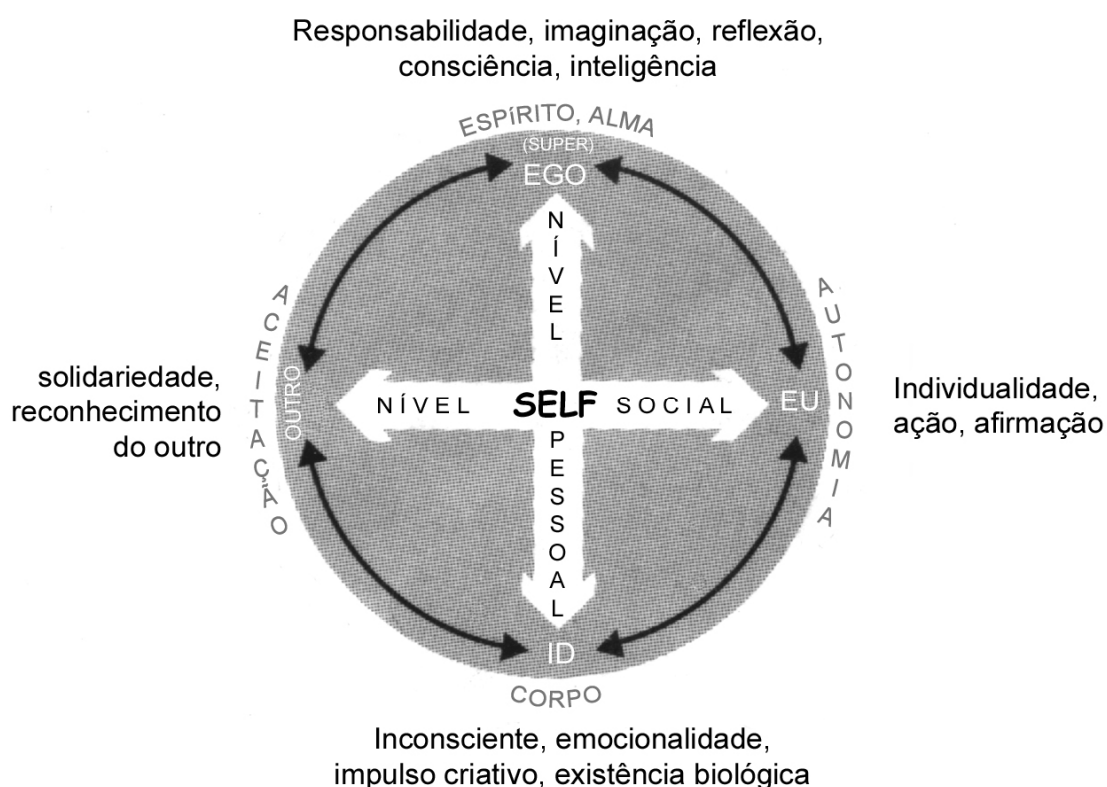
Esta atitude está ligada ao momento da desintencionalidade. É uma postura que, no final das contas, se abandona às graças do momento, à benevolência do resultado (*Gelingens*); uma capacidade de tocar na interioridade; um acordo a priori com a vida, o qual faz com que esta se apresente, se abra. [...] Para tanto, o *musische-educador* necessita de uma forma de volição e instrução que não consiste em uma abordagem direta, nem em subordinar a objetivos ou a questões exteriores ao processo, tampouco em organizar os meios prévia e fixamente, em lutas e coações; mas sim em um profundo acordo com a vida, com a sua e a de seus alunos. Em uma profunda confiança existente na afeição deles... No poder destas *Musischen* participam as artes no modo anteriormente nomeado, ou seja, através de seus elementos. Porém, essa participação não está garantida como uma disciplina escolar. Mesmo que, em certa medida, o *musische-educador* obtenha algum êxito em seus esforços, este se torna bastante relativizado se essa for apenas uma disciplina entre outras. [Tradução minha]

Embora os primeiros exercícios de Rítmica tivessem sido experimentados com estudantes de música, como dito anteriormente, desde o início foi reconhecido que o alcance dos princípios apontados por Dalcroze possibilitam a formação integrada das forças criativas do ser humano. Através de Feudel (1965), a aluna mais eminente de Dalcroze na Alemanha, é proposta uma ruptura na educação por meio da Rítmica, como necessária para a formação de indivíduos saudáveis e capazes.

Seu ponto de partida era que todo ser humano, desde os primeiros anos de vida, seria capaz de transformar o não-visível, o imaterial, em algo tangível, vivo. E, ao contrário, criar a partir da forma viva uma representação não palpável. Esta capacidade natural existe porque o ser humano é uma criatura formada, simultaneamente, de corpo e espírito, do visível e do

invisível, do consciente e do inconsciente. Tal capacidade está ligada à essência da condição humana, à plenitude das forças de cada indivíduo, e se extingue quando corpo e espírito não estão mais direcionados ao mesmo tempo para o mesmo objetivo. Amélie complementa, afirmando que todo ser humano está em condições de engendrar experiências consigo e com o outro, desde que haja um vínculo entre o “eu” e o “outro”. É dado a cada um estabelecer esse vínculo tanto a partir de sua substancialidade tangível e visível, como intangível e invisível, contudo, somente enquanto se quiser experienciar, simultaneamente, a si e o outro.

Os objetivos do trabalho totalizante, tal como entendia Hoellering, inspirados em seus estudos de psicologia, foram esquematizados por ela da seguinte maneira:



Sob a ótica de Amélie, nesse desdobramento da Rítmica a instância social representa um papel fundamental no equilíbrio da existência humana. Nesta dimensão identifica-se o diferencial de sua concepção em relação à de Feudel. Esta apontava constantemente para o desenvolvimento do equilíbrio na dimensão pessoal: entre corpo e espírito, consciente e inconsciente. Neste sentido Amélie alargou os horizontes do método de Dalcroze dando

continuidade ao trabalho iniciado por Feudel (1965, p. 8), que não chegou a estabelecer propriamente um desenvolvimento do método em direção a uma complexificação, e sim em direção a uma elementarização que se volta aos princípios fundamentais formativos:

[...] Considera-se como objetivo da aula, ao contrário da maneira como se vê em Genebra [no Instituto Dalcroze], menos um constante crescimento da disciplina entre corpo e mente, e mais uma aspiração ao desenvolvimento da espontaneidade, da improvisação e da criatividade, voltando-se constantemente aos elementos básicos de tempo, espaço e forma, isto é, privilegia-se mais um aprofundamento, uma intensificação do que uma complexificação.

É importante ressaltar, contudo, que no contexto do trabalho formativo da Rítmica a orientação no tempo e no espaço estabelece os pressupostos para a construção criativa.

Embora existam algumas diferenças na prática e na concepção entre Amélie e Feudel, elas concordavam sobre o rumo que a Rítmica deveria seguir. Consideravam que era limitante que, mesmo depois de todas as transformações e simbioses ocorridas no decorrer do século 20, ainda se trabalhasse no Instituto Jaques-Dalcroze em Genebra estreitamente com a música no sentido tradicional do termo. E se os livros escritos por Dalcroze não são mais utilizados em aula, eles ainda servem como orientação. Desse modo, o trabalho neste Instituto está expressamente a serviço da pedagogia musical, e não dessa marcada elementarização propugnada por Feudel.

Para ela, boas aulas, sobretudo para leigos, de início deveriam garantir que as articulações elementares estejam seguras e possam ser trabalhadas conseqüentemente, até que os participantes encontrem uma execução natural e fluida das propostas. Por isso, Amélie sempre destacava que, se temos como objetivo trabalhar com formação totalizante é preciso, necessariamente, dispor de mais tempo do que para o aprendizado de habilidades específicas e isoladas. A procura por desempenhos quantitativamente mensuráveis e a dificuldade de confronto consigo, são motivos suficientemente compreensíveis para uma possível resistência ao como e ao que é tratado nas sessões de Rítmica. Era freqüente Amélie mencionar o fato do indivíduo da sociedade moderna, civilizada e industrial, estar sob uma dupla ameaça: uma,

exterior, provocada pelo contínuo distanciamento dos ritmos naturais da existência humana, e pelos efeitos comprometedores da tecnologia nas condições de vida; outra, interior, decorrente da perda de um modo de vida holístico, pela exigência excessiva de racionalização, objetivação, materialismo e perfeição, estimulada no indivíduo desde a infância.

No calor desses debates ela considerou discutível o valor dos exercícios métrico-rítmicos, que podem ser combinados e tornarem-se paulatinamente mais complexos e coreografados. Tais exercícios foram depreciados como “atos” de adestramento e manipulação para obediência e dominação, especialmente durante o período de tendências antiautoritárias. Rudolf Bode, por exemplo, ex-aluno de Dalcroze, separou-se de seu mestre por considerar que o caminho escolhido levava a um trabalho intelectual de movimento.

Frente às ideologias contrárias a uma visão humanitária, pareceu a Feudel que os aspectos relativos à formação do Ser, embutidos no método de Dalcroze, eram mais relevantes e, portanto, ela resolveu se dedicar a eles. Propôs evitar que finalidades extremamente orientadas musicalmente colocassem aspectos formativos e criativos em segundo plano.

Amélie, dando continuidade às inquietações postas em pauta por Feudel, se perguntou sobre o sentido a ser reconhecido nos complicadíssimos esforços propostos pelo método. Mesmo para músicos que trabalham duramente em tais propostas, não fica claro por que precisariam disso. Em certos aspectos, apenas profissionais de dança, devido aos seus objetivos artísticos, prezariam esse tipo de treinamento. No entanto, essa alternativa levaria a um esvaziamento das dimensões comunicativas e criativas, já que a prioridade seria a técnica na apreensão de passos e movimentos.

Não obstante todos os prós e contras, Amélie considerava que a denominação inicial de Rhythmische Gymnastik [Ginástica Rítmica], mais tarde transformada em uma modalidade esportiva, se adequava mais à metodologia de Dalcroze, por explicitar que se trata de um processo de construção orientado para e pelo movimento. No entanto, correria o risco,

segundo outras opiniões, de ser confundida com a profusão de sistemas ginásticos que começavam a se formalizar na mesma época. Em contra partida, a denominação que se estabeleceu, *Rhythmisch-musikalische Erziehung*, tem a vantagem de esclarecer que o procedimento é orientado artisticamente.

Educação pela Rítmica é uma abordagem de educação pelo movimento, relacionada espontaneamente à música. Ela atenta, freqüentemente, com o mesmo grau de importância para dois efeitos elementares da música: por um, lado o efeito de reatar (*rückverbindend*), enraizar (*erdend*) e, também, de desinibir e entusiasmar, e, por outro lado, o efeito de abstração, ordenação, harmonização e objetivação (*zwingend*) (HOELLERING, s/d) [Tradução minha].

Nos exercícios de métrica-rítmica, os aspectos pertinentes ao efeito de abstração, ordenação, harmonização e objetivação estão apenas aparentemente em primeiro plano. É necessário um trabalho exaustivo, pormenorizado e profundo, se o objetivo for transpor um padrão rítmico, determinado e previamente dado, no deslocamento pelo espaço. Porém, a partir daí uma liberdade deve ser ganha, de modo que o exercício se torne um jogo (*Spiel*) e tome forma (*Gestalt*). Reatar, reavivar coisas perdidas, enraizar, mas também desinibir e entusiasmar são bastante necessários para a solução das tarefas propostas. Trata-se de ativar essas conexões com a ajuda desses exercícios. Em primeira instância, o ser humano é o objetivo, e não o palco.

Um movimento corporal em que a parte inferior do corpo é um componente essencial e que se propaga pelo espaço ativa a motricidade instintiva e intuitiva. Uma vez ligado às leis rígidas de um padrão rítmico, estabelece-se uma dupla possibilidade: uma delas é controle e comando consciente e, a outra, liberação de emoções sem o risco de ser inundado por impulsos precipitados.

É preciso desconstruir muitos preconceitos e representações sobre “ginástica e movimentos dançantes” e sua relação com a música. Amélie insistia que não se perdesse de vista o sentido da utilização, como meio e estímulo, de objetos, aparelhos e materiais, úteis e

bem vindos nas atividades de educação pela Rítmica. Porém, o instrumento primordial é o corpo, noção essencial para Dalcroze.

Amélie também reforçava a premência de colocar os participantes entre polaridades de convivência, como autonomia e assimilação, o Eu e o Outro, individualidade e solidariedade, e não apenas entre polaridades individuais. De modo geral, para a fundadora do Instituto Rhythmikon, na Rítmica, os exercícios, embora uns mais que outros, não são trabalhados isolados da incumbência de “se arranjar com o grupo” e encontrar soluções criativas, princípio indispensável quando o objetivo não é instruir automatização, automação e mecanização de seqüências de movimentos. Infelizmente, pessoas não preparadas para emprego da Rítmica não se dão conta dessa necessidade.

Em determinado sentido os exercícios são ascéticos, pois é necessário um esforço para traduzir ritmos (em todas as combinações, compassos, acentos, tempos fortes, entre outros aspectos) do *medium* música para o *medium* corpo em movimento, ou seja, transformar um acontecimento acústico-temporal em um acontecimento espacial e pictórico-cênico, também temporal. Assim, música e movimento apresentam um mesmo fenômeno em duas materialidades possíveis e intrinsecamente coexistentes. A música é redimida através do movimento e este se torna música. Nesse contexto, cada praticante pode encontrar uma solução “otimizada”, na acepção de mais “adequada”, mesmo se para isso for necessário um longo período. Nesse momento, inicia-se a percepção da experiência como uma preciosa fonte de conhecimento. O trabalho integrado entre música e movimento significa, portanto, que os dados e leis da música devem ser assumidos objetivamente pelo e no movimento para que os impulsos do movimento se conectem de tal forma que permitam a conquista da liberdade de expressão individual.

Depois do impacto inicial, as idéias e a prática propostas por Dalcroze ficaram perdidas em meio a tantas vertentes. Na Alemanha, por exemplo, depois do fechamento do centro de formação de Hellerau, em 1917 devido à Primeira Guerra Mundial, a formação em Rítmica foi assumida pelas escolas superiores de música, ocasionando distorções na concepção pedagógica mais profunda das proposições de Dalcroze, que não foram aproveitadas nem desenvolvidas de forma mais conseqüente. Este desenvolvimento viria, então, a ser proposto pelo enfoque da “Rítmica como Princípio Formativo”, que retomou empregos e tratamentos já conhecidos, enriquecendo-os e integrando-os às necessidades e demandas de cada momento.

Essa atitude pode ser verificada em diversas outras circunstâncias. Como exemplo vale mencionar que quando a Rítmica começou a se consolidar e se difundir, ela já havia sido empregada e tinha se misturado tanto a outros campos de atuação, que o importante encenador russo Meyerhold referia-se a Dalcroze como teórico do teatro.

Historiadores da dança também indicam a influência da tradição Delsarte-Dalcroze como uma das mais importantes para o surgimento e o desenvolvimento da dança contemporânea, embora nenhum dos dois tenha tido uma intenção clara nesse sentido, pelo menos registrada.

Essa influência talvez possa ser considerada um exemplo da realização do que o etólogo Richard Dawkin denominou como meme. Para ele, meme seria uma unidade de cultura residente no cérebro que se estenderia em fenótipos diversos, dando origem a uma conexão singular entre corpo e ambiente, entre corpo e artefatos, e corpo e cultura (GREINER; KATZ, 2001, p. 69). Esse conceito me parece pertinente e complementar à idéia da transmissão da Rítmica sob a perspectiva da tradição oral, como ressaltai anteriormente. É uma dúvida se Meyerhold conheceu Dalcroze pessoalmente, e este não conheceu Delsarte, embora, como veremos adiante, se considerasse pertencente à tradição delsartiana. Mas

parece não haver dúvida que as questões daquele momento ocuparam muitos corações e mentes, fazendo com que o meme em questão neste campo se multiplicasse. Algo análogo também acontecia entre Dalcroze e Meyerhold e, neste fluxo, envolveu muitos outros de formas diferentes. Entre essas formas, encontramos na Rítmica como Princípio Formativo memes multiplicadores das idéias basilares do método de Dalcroze, que partem da noção de equilíbrio das exigências entre corpo e espírito como elemento decisivo na formação de um indivíduo harmonioso.

Mesmo sem condições de articular os princípios e procedimentos desta área de conhecimento, uma parcela considerável de artistas e profissionais das áreas de arte e educação tem como senso comum as noções e questões até aqui apresentadas, porém, eram praticamente inéditas na época em que Dalcroze começou a se ocupar delas. Ele não foi o único. Alguns contemporâneos e antecessores já haviam lançado sementes na direção daquilo que ele pesquisou, elaborou, articulou e praticou.

Em pleno caldeirão em ebulição em que a Europa estava se tornando, veio ao mundo, em seis de julho de 1865, em Viena, na Áustria, Émile Jaques. Mais tarde, por sugestão do editor de suas canções, resolveu adotar Dalcroze como nome artístico, ficando conhecido como Émile Jaques-Dalcroze. Seu pai era natural de um cantão suíço e sua mãe era de origem teuto-suíça. Até os 10 anos de idade, Émile viveu com a família em Viena, absorvendo o entusiasmo musical que a cidade propiciava. Com 6 anos começou a ter aulas de piano e já demonstrava suas preferências, preterindo os monótonos estudos de piano em prol da prática da improvisação.

Em 1875, a família Jaques mudou-se para Genebra, onde Émile frequentou, além da escola formal, o conservatório, dando prosseguimento aos estudos de piano. Aos 18 anos, abandonou a Universidade de Genebra estudar interpretação na “Comédie Française” em Paris e dar prosseguimento à sua formação musical com Fauré e Delibes. Com 29 anos, recebeu um

convite para ser regente substituto por um ano na Argélia, no “Théâtre des Nouveautés”. A música étnica dessa região, com seus ritmos complicados, impressionou-o muito, oferecendo preciosos estímulos para o trabalho que Dalcroze desenvolveria mais tarde, sobretudo a partir das questões levantadas para tornar compreensível aos músicos locais a notação e a noção métrica da música européia. Um exemplo disso é a formulação de um código gestual para ilustrar e aproximar aos músicos locais a idéia de um determinado módulo rítmico em sua respectiva divisão de compasso. Conforme Dalcroze (*apud* LETZEL, s/d, p. 20), foi de sua experiência naquele país que intuiu o primeiro acesso à Rítmica:

[...] a origem da minha rítmica! Nessa época eu morava na Argélia. Eu dirigia uma orquestra nativa. O que me surpreendeu foi o sentido de harmonia de meus músicos. Embora a música que eu lhes ensinava tivesse quatro tempos, os cravistas, por exemplo, empregavam cinco, os flautistas, três [...] Era impossível para mim discipliná-los e inculcar nossos métodos. [...] Para ensinar a notação da nossa medida, tive a idéia de interpretar cada tempo com um gesto. Meus músicos também, antes de tocar, marcavam o ritmo desejado com o tamborim...* [Trad. Adriana de Oliveira].

De volta da Argélia, Dalcroze se estabelece em Viena para estudar na Academia de Música e Artes Cênicas. Aí aperfeiçoa seus conhecimentos com Bruckner e Fuchs, entre outros. Dois anos depois, ele volta a Paris para completar seus estudos no Conservatório desta cidade. Nessa ocasião, conhece o musicólogo e pianista suíço Mattis Lussy (1828-1910), o primeiro, segundo Dalcroze, a se ocupar das leis de expressão musical e do ritmo. Foi por meio de Lussy que Dalcroze intensificou conhecimentos a respeito de aspectos ocultos e complexos do fenômeno musical, tomando consciência de que toda expressão musical tem um fundamento fisiológico.

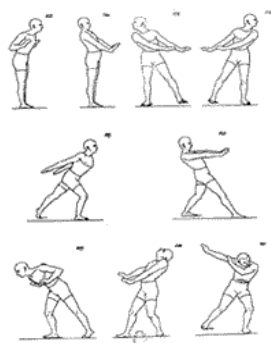
Dalcroze acreditava numa relação de permuta entre as experiências musicais, corporais e emocionais, que a sua maneira de trabalhar suscitava. A partir de vários exercícios e improvisações, a Rítmica interfere positivamente sobre o trabalho artístico-musical e

*"[...] l'origine de ma rythmique! Je séjournais en ce moment-là en Algérie. Je dirigeais un orchestre indigène. Ce qui me frappa étrangement fut le sens de l'harmonie de mes musiciens. Alors que la musique que je leur enseignais était à quatre temps, les joueurs de cymbales, par exemple, en employaient cinq, les joueurs de flûte trois [...] Il m'était impossible de les discipliner et de leur inculquer nos méthodes. [...] Pour enseigner la notation de notre mesure, j'eus l'idée de faire interpréter chaque temps par le geste. Aussi mes musiciens, avant de jouer, marquaient le rythme voulu sur tambourin...".

interpretativo, por meio de uma viva representação. Dalcroze constatou também, que a Rítmica mostra um efeito produtivo em processos pedagógicos, em áreas de aprendizagem social**.

Como já mencionamos, ele se considerava pertencente à tradição de François Delsarte que, na metade do século 19, desenvolveu na Ópera de Paris um sistema para aumentar a força expressiva do ser. Observou e classificou leis que regem o uso do corpo humano como meio de expressão, lançando mão, principalmente, da pesquisa da estatuária antiga, do estudo da anatomia humana e da observação de como os sentimentos humanos são expressos na vida real. A partir disso, estabeleceu um conjunto de preceitos que foram ensinados entre 1839 a 1859. Delsarte acreditava que o gesto é mais expressivo do que o discurso e, conseqüentemente, mais convincente do que o conteúdo é a maneira de dizê-lo. Entendia o gesto como agente do coração porque num simples movimento nosso ser total vem à tona, enquanto a linguagem é analítica e sucessiva. Identificava três propriedades no gesto. A primeira, a intensidade, isto é, seu realce, sua autoridade, compreendendo o princípio da assimetria, muito recorrente na construção artística. Sua característica principal é a tensão das energias e o impulso da decisão, expressos no desenvolvimento máximo da oposição entre movimentos, oposição da qual todo o corpo participa. A segunda propriedade é o paralelismo, ou seja, quando duas partes do corpo se movem ao mesmo tempo e na mesma direção. E por fim, a sucessão de movimentos que percorre o corpo todo, em cada músculo, cada osso, cada articulação. Analisando várias seqüências de movimento, Delsarte assinalou que no teatro o gesto deve preceder a palavra, noção que será retomada mais tarde por vários encenadores, muitos deles por meio através de Dalcroze.

**Na Alemanha, o trabalho de assistência social é feito por profissionais cuja formação é centrada na atuação pedagógica, independentemente do motivo e do público a ser atendido. Esse campo de atuação é chamado de Pedagogia Social (*Socialpedagogie*). No Brasil, o profissional que mais se aproxima deste tipo de trabalho é o Assistente Social.



Exemplos de exercícios sobre os tipos básicos de oposição de Delsarte.

Em 1891, Dalcroze foi trabalhar como professor de história da música no conservatório de Genebra, onde, mais tarde, assumiu também os cursos de harmonia, percepção e solfejo. No total, exerceu a função de professor por dezoito anos nesse conservatório, embora no início tenha se dedicado menos aos assuntos pedagógicos e mais à composição. Assim, em 1893, vem à luz sua primeira coletânea de canções: “Chansons romandes”, à qual se seguem outras, inclusive de canções infantis. Compôs também obras de música de câmara e algumas óperas. Parte de suas canções foi composta com textos seus e não foram poucas as que caíram no gosto dos suíços, já que elas têm como base de construção características populares daquela região. Durante suas atividades pedagógicas em Genebra, começou a reorganizar o curso de solfejo, pois considerava que o sistema didático empregado até então era insatisfatório em relação à clareza da imaginação e à sensibilização musical. Além disso, questionava a maneira como o conhecimento teórico de música era transmitido aos alunos, que não conseguiam vislumbrar a essência da arte que estavam cultivando. Tal essência tinha seus fundamentos, de seu ponto de vista, na expressividade e no movimento. Essa época marcou o início de suas pesquisas sobre as conexões entre a música e sua expressão coreográfica com base no fenômeno rítmico.

A partir de 1902, a começar pela Alemanha, seu método, então conhecido como Ginástica Rítmica, espalhou-se pelo mundo através de, entre outros, Alexander Sutherland

Neill e Gertrud Grunow. De 1905 em diante, o próprio Dalcroze começou a participar de congressos de ginástica e a realizar viagens internacionais divulgando cada vez mais seu método, acolhido com entusiasmo crescente. Em 1906 acontece a publicação de seu primeiro livro, “Ginástica Rítmica”, onde ele registrou a epígrafe: ordenar o movimento significa educar o espírito e a mente para o ritmo (DALCROZE, 1921, p. 4).

Em 1911 foi convidado a fundar e dirigir, junto com Wolf Dohrn, em Hellerau, na região de Dresden, o Centro de Formação em Música e Ritmo (Bildungsanstalt für Musik und Rhythmus), construção projetada em 1910 pelo arquiteto Heinrich Tessenow especialmente para Dalcroze. Hellerau foi um enorme complexo de instituições que tinha a missão de repensar e reformular o sistema de ensino alemão. No capítulo seguinte farei algumas considerações sobre o contexto histórico da Europa por ocasião do aparecimento de sistemas semelhantes ao que Dalcroze fundou, e também como as reformas pedagógicas foram resultantes do forte impulso industrial.



Fachada do Centro de Formação Jaques-Dalcroze em 1913. Na parte de cima do prédio foi colocado o símbolo do yin-yang.

Dalcroze dirigiu Hellerau por dois anos e meio, e nesse período fez a Rítmica se tornar conhecida internacionalmente.

Em 1911, curso começava com aulas de ginástica rítmica, solfejo, improvisação musical, anatomia, canto coral, exercícios plásticos de grupo e preparação corporal. Hellerau tornou-se conhecida como “a catedral do futuro”. As montagens cênicas que lá aconteceram influenciaram encenadores como Stanislawski e Meyerhold, e entre seus alunos estavam Adolphe Appia, Mary Wigmann, Gertrude Falke, Valerie Kratina e Marie Rambert; como discípulos são incluídos Diaghilew, Fokin, Nijinsky, Balanchine entre outros. As encenações e demonstrações de aula acontecidas em Hellerau atraíram a vanguarda européia, tornando seu trabalho pedagógico e artístico reconhecido em praticamente toda Europa. Em 1915, foi inaugurado em Genebra o Instituto Jaques-Dalcroze, que existe até hoje. Desde 1925, a Rítmica é, pelo menos na Alemanha, um curso autônomo dentro das Escolas Superiores de Música, e o Centro de Formação em Música e Ritmo foi transferido para Laxemburg. Em 1926, foi fundada a União Internacional de Professores do Método Jaques-Dalcroze, que mudou de nome em 1977, passando a chamar-se Federação Internacional de Professores de Rítmica (FIER).

Com base nos escritos de Dalcroze, apontamentos biográficos e depoimentos de pessoas próximas, constata-se que ele usou o conceito de ritmo, primeiramente, de uma forma bastante pragmática. Durante a fase de Hellerau, quando seu método tornou-se mundialmente conhecido, ele assumiu cada vez mais formulações e pensamentos abstratos; e, posteriormente voltou a usar ritmo como fenômeno eminentemente musical, no contexto pedagógico. Reinhard Ring, professor de Rítmica em Hamburg e autor de vários livros sobre o assunto, lembra que ele fundou seu método de “ginástica rítmica” vinculado ao movimento corporal, com instruções nas quais elementos do ritmo, com empregos de polirritmos da música contemporânea, desempenharam posição central, isto deu importantes estímulos e impulsos à

dança expressiva que vinha se formando na época. Apesar da diversidade de empregos da expressão, fica evidente que Dalcroze entende que a noção de Rítmica reúne tanto elementos artísticos quanto científicos (RING, 2000).

Eu sonho com uma educação musical na qual o próprio corpo desempenhe o papel de mediador entre os sons e o nosso pensamento, e que seja o instrumento espontâneo e direto dos nossos sentimentos. Que a percepção auditiva seja, dessa maneira, fortalecida através de diversos órgãos que possam vibrar e soar em nós. A respiração destacaria e detalharia o ritmo das frases, e colocaria em movimento um jogo dinâmico dos músculos que nos estimulam musicalmente (DALCROZE, 1921).



Grupo de alunos de Rítmica ensaiando uma dança popular.

Com a introdução do movimento nos fundamentos do aprendizado musical, Dalcroze queria transmitir aos seus alunos uma relação corporal com a música. Como via no ritmo um elemento unificador entre o corpo e a música, inicialmente chamou seu método de “Ginástica Rítmica”, este nome, porém, como já foi mencionado, causou polêmica entre aqueles que estavam envolvidos com o conjunto de formulações e práticas de Dalcroze.

Uma parte de seus praticantes achava que esta nomenclatura evidenciava apenas parcialmente aspectos do que vinha sendo elaborado, e que se deveria encontrar um expressão que desse conta, tanto quanto possível, de toda a amplitude da metodologia. Depois de muitas versões chegou-se à denominação de *Rhythmisch-musikalische Erziehung* (Educação Rítmico-Musical), ou pela abreviação de Rhythmik (Rítmica), mais usada e conhecida. No entanto, ainda hoje há discussões sobre se este é o termo mais eficiente e preciso e, se cumpre a função de sintetizar, sem equívocos, tudo o que é articulado nesta área de conhecimento.

Influenciado pelas idéias pedagógicas reformadoras em pauta na sua época, esforçou-se por alcançar a unidade entre corpo, psiquê e espírito. Em vez de utilizar a reflexão, sua idéia central era dirigir o aprendizado dos alunos por meio de vivências e conhecimentos intuitivos, noção que ainda hoje permanece bastante atual. Ao comentar uma apresentação de Dalcroze em 1905, Elfriede Feudel escreve:

[...] ele reconheceu o fracasso da maneira de ensinar música até aquele momento, fundamentado no fato de se estar demasiadamente acostumado a apelar apenas aos impulsos imitativos da criança, deixando de lado seu espírito de pesquisa, bem como suas capacidades criativas. Em oposição a isso define como essencial para uma formação em música a construção do ouvido através de exercícios de audição, desenvolvimento da sensibilidade rítmica por meio de exercícios corporais e, finalmente, da formação da individualidade e do julgamento através de exercícios de improvisação e análise (FEUDEL, 1956).

Dalcroze verificou que os estudantes de música tinham dificuldades com a escuta interna e em concretizar musicalmente o que viam escrito na partitura: executavam o que liam de forma mecânica e pouco musical. Essas constatações fizeram-no compreender que faltava aos estudantes coordenação necessária para assimilar o repertório do qual se ocupavam. Mente, corpo, olhos e ouvidos eram considerados como instâncias independentes e vivenciadas como se não estivessem em relação. A partir disso, concluiu que o primeiro instrumento musical a ser construído era o corpo, pois entendia que não há som sem movimento. O fato de Dalcroze ter chegado intuitivamente a essa conclusão em 1887 é digno

de destaque, uma vez que, apenas em meados do século 20, pesquisas científicas confirmaram essa noção. Estudos sobre a kinestesia (consciência do movimento, em grego), definiram-na como o sexto sentido. Na infância, todos os sentidos recebem informações cinestésicas, daí as crianças estarem sempre em movimento, reconhecendo-o como canal de exploração do mundo. Dessa forma, além da elaboração do repertório proprioceptivo, elas constroem “mapas” mentais aos quais recorrerão por toda a vida.

Tendo como referência, portanto, o binômio música-movimento, Dalcroze criou e desenvolveu seu método. Colocou em pauta temas que até então eram desconsiderados, sobretudo na área da pedagogia artística, como, por exemplo, a negação da unidade física e espiritual empreendida pela Igreja que induziu o homem ocidental a desprezar o corpo e a ver a beleza somente no espírito, no abstrato.

A busca de uma disponibilidade corporal e espiritual foi um dos principais objetivos de Dalcroze, já que considerava o ritmo como ordenação e movimento a serviço da expressão mais íntima, da aspiração mais secreta: “espiritualizar o que é corporal e encarnar o que é espiritual”.

A dicotomia entre corpo e mente, ou espírito, já era um tema em diversas áreas do conhecimento, pelo menos desde Descartes, como veremos mais tarde. Porém, ao considerar a necessidade do estabelecimento de comunicações rápidas entre o cérebro que cria e analisa e o corpo que executa, Dalcroze tornou-se um dos pioneiros na pesquisa e viabilização prática dessa discussão, propondo um reforço à faculdade de concentração e canalização das forças vivas do ser humano, inserindo-as numa contenda com as correntes inconscientes e orientando-as para um alvo que é a vida como manifestação ordenada, inteligente e independente. Ele insistia na urgência da reabilitação e reeducação do corpo. Desenvolveu um trabalho conjunto com Edouard Clararède, médico e psicólogo (1873-1940), e encontrou um nível "superior" entre os pólos representados do entendimento e do movimento corporal puro:

o sistema nervoso. Considerou que o estudo do ritmo compreende uma educação do sistema nervoso (DALCROZE, 1921). A partir disso, empreendeu estudos fisiológicos, incluindo uma pesquisa pioneira sobre a fisiologia do aparelho respiratório que o levaram a colocar a respiração como ponto de partida estrutural nos exercícios.

Afirmava, desta forma, a Rítmica não como um fim em si, mas como um meio para combater as nossas inabilidades e inibições, num reencontro com a harmonia perdida.

As atividades eram, no início, conduzidas com acompanhamento de piano. Embora muitas vertentes da Rítmica ainda insistam que esse instrumento deva ser o principal condutor dos exercícios, já se admite e até se recomenda o emprego de outros instrumentos musicais bem como da voz. As propostas devem ressaltar o desenvolvimento da flexibilização, da rotação, a necessidade de centrar os pontos de partida do gesto, o exercício do canto em ritmos cada vez mais difíceis e em todas as posições. O intuito é a descoberta do senso rítmico muscular, que faz de nosso corpo o instrumento em que se instaura o ritmo, onde os fenômenos do tempo se transformam em fenômenos do espaço. Para Dalcroze, o movimento corporal é o fator essencial para o desenvolvimento rítmico do ser humano e a execução de ritmos corporais contribui para o desenvolvimento da musicalidade. Na prática, é pelo movimento corporal que se toma consciência do valor plástico do ritmo, assim como das diversas modalidades agógicas e dinâmicas.

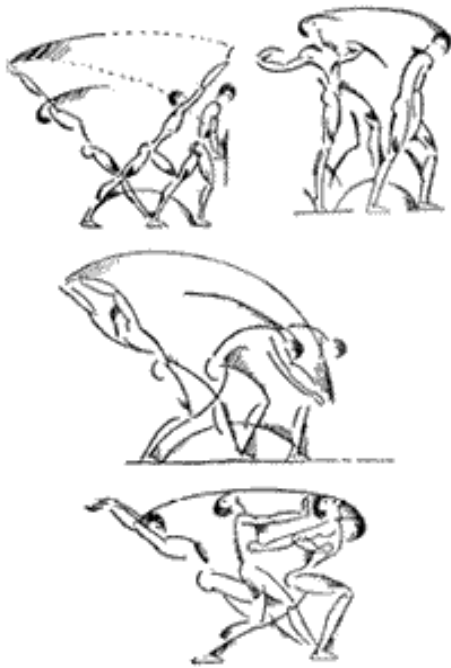


Ilustração de algumas fases do método de Dalcroze: a “antecipação” de movimentos é claramente visível – os movimentos começam numa direção que é oposta à direção final. Sua pesquisa sobre ritmo e movimento influenciou consideravelmente a prática teatral e especialmente a dança moderna no final do século 19.

Segundo Dalcroze, mais do que apenas o ritmo, qualquer fenômeno musical é objeto de uma representação corporal: pulso, acento, valores de duração de sons e de silêncios, melodia e dinâmica (altura, intensidade e timbre), harmonia (relações de tensão entre tônica e dominante etc.) e estruturas musicais de caráter formal como frases, períodos, etc. Há um apelo contínuo à atenção, à memória auditiva e à capacidade de livre expressão do aluno mediante a criação de movimentos simples e coreografados, e de exercícios rítmicos e melódicos com ênfase no ritmo. Como consequência, Dalcroze propôs e elaborou a exploração de vários modos de aprendizagem: auditivo, cinestésico e visual. Introduzia a leitura de partitura tardiamente e estimulava que esta fosse deixada de lado tão logo se concluísse a assimilação da peça em estudo. Sobre esse aspecto, ele salientava que a leitura não permite, ou no mínimo dificulta a internalização, pois enfatiza demasiadamente o aspecto visual. Ele trabalhava tanto o solfejo relativo o absoluto, por meio da improvisação com movimentos corporais.

A princípio, Dalcroze elaborou seu método estruturando-o em lições detalhadas com sugestões de exercícios. Entretanto, atentou para manter o interesse por meio da criatividade e da ludicidade, explorando a *gestalt* da música. Outro ponto importante é a organização e energização (otimização) do tempo de prática do aluno, viável pela criação de objetivos específicos para que, ao final do estudo, o aluno sinta ter atingido uma meta proposta e determinada.

Para o eminente músico-pedagogo belga Edgar Willems, a Rítmica desempenha um papel importante em todo programa de educação. Ele considerou Dalcroze o promotor do desenvolvimento rítmico por alcançar objetivos que extrapolam o caráter estritamente musical. Ao desenvolver e regular as faculdades motrizes do indivíduo, a Rítmica cria novos reflexos, harmoniza e associa movimentos corporais em co-relação com os movimentos do pensamento, e estabelece uma comunicação íntima entre as ações e os desejos, as sensações e os sentimentos e a imaginação e a sensibilidade. Enfim, Dalcroze entende o ritmo como fator organizador dos elementos musicais, pois toca de imediato a sensibilidade.

Neste ponto é esclarecedor lembrarmos a definição platônica de ritmo como a liberação de emoção em movimentos ordenados para iluminar o sentido da correspondência entre fenômeno musical e corporal, a partir desse sentido, chega-se à noção de que “movimento é música e música é movimento”: sons que podem ser vistos, movimentos que podem ser ouvidos. Isso significa que, intrinsecamente à “corporificação” dos sons através de movimentos, encontramos a dimensão espacial de forma decisiva. Como corpo e espaço ocupam um lugar central nesse procedimento, inevitavelmente aparecem “composições cênicas”.

O exame de algumas questões pertinentes ao tema corpo, espaço e modernidade é importante para melhor situar a profundidade do significado, bem como das reverberações da

prática e das enunciações dalcrozianas, e sua localização no contexto mais amplo do “pensamento moderno”, considerando os principais temas envolvidos em seu fazer: música, corpo, movimento, cena, conformações coreográficas e processos pedagógicos. Essa perspectiva ressalta a opção da professora Hoellering ao entender a Rítmica com, e mesmo como, hífen, isto é, um corpo de conhecimento que se integra a outros e serve de ponte de ligação. Esse enfoque desempenha um papel essencial em minha prática e tem motivado reflexões que agora ganham forma de trabalho acadêmico.

Seguindo o fluxo dos novos tempos, ocorreu um aproveitamento segmentado da Rítmica à revelia de seu autor, que a compreendia como um complexo que permeava a construção artística de forma integral, e acreditava “não haver diferentes artes, mas sim a ‘arte’”, a ser trabalhada a partir da concepção do ser humano como totalidade. Essa visão se relaciona, entre outras, com a noção de *Gesamtkunstwerk* de Wagner e com a do teatro polissêmico, pretendida por Meyerhold, pontos que serão contextualizados no capítulo seguinte.

Sob a influência de novas correntes pedagógicas lideradas por John Dewey, Jerome Bruner e Jean Piaget, os resultados das pesquisas de Dalcroze desdobraram-se em diversos nichos. Um deles e talvez foi a educação musical. Daqueles que deram continuidade ao que em síntese já estava construído, três merecem menção: Zoltán Kodály (1882-1967), Carl Orff (1895-1982) e Shin’ichi Suzuki (1898-1998). Poderíamos citar outros exemplos de abordagens que direta ou indiretamente têm a Rítmica como referencial. Contudo, esta não me pareceu a ocasião para fazê-lo, uma vez que essas novas abordagens são desdobramentos de desdobramentos e por isso não guardam os vínculos que nos interessam. De qualquer forma, todas circundavam as mesmas questões, sempre em torno daquilo que Dalcroze difundia: desenvolvimento do ouvido interno, alfabetização musical e solfejo relativo; prática de improvisação começando com palavras, rimas, provérbios, para valorizar a voz falada;

atenção à voz cantada; orientação para que o aprendizado começasse pela atividade criativa por meio da música elemental (canto, fala, movimento, ritmo, dança); introdução da leitura musical somente depois da experiência prática; recorrência a canções de roda ou populares e a danças de caráter folclórico; enfim, a crença de que todo indivíduo possui talentos a serem desenvolvidos pela educação.

Existem vários pontos em comum tanto entre os autores mencionados quanto desses com a matriz: a Rítmica. Destaca-se uma tendência à democratização, à laicização, à dessacralização da música. Procura-se não excluir ninguém, proporcionando o acesso ao universo da música ao maior número possível de pessoas, além de uma notável intenção de integração da música com outras formas de expressão, como a dança e a linguagem falada, isto é, analogia com a linguagem não só como expressão artística, mas também em relação ao processo de aprendizagem. De uma maneira geral, motivados pelas pesquisas e pelos resultados atestados por Dalcroze, esses autores e abordagens passam a entender que o movimento e o corpo estão inseparavelmente integrados ao fazer musical. A motivação, o prazer, os aspectos lúdicos do aprendizado são valorizados e considerados fatores fundamentais na educação. Vale ressaltar que Dalcroze nunca abandonou seu primeiro tema, ou seja, educação para a expressão artística, para o que foi despertado pela sua experiência em Paris como estudante de teatro, pelo seu encontro com a música árabe na Algéria e por Mathis Lussy. Expressão e ritmo eram, para ele, conceitos muito próximos (RING, 2000).

Como destacamos anteriormente e voltaremos a fazê-lo, o que se entende por Rítmica ainda não é muito simples de definir, sobretudo na atualidade. Porém, a resposta à pergunta “o que a Rítmica vem a ser” pode ser encontrada entre uma série de tentativas de explanações inscritas na literatura especializada. É possível encontrar uma definição aceitável, expressa genericamente e circunscrita a um denominador comum que descreve as disciplinas representantes da Rítmica como aquelas pertencentes ao campo “artístico-pedagógico”, que

conectam entre si música, movimento e pedagogia de modo interativo. Neste contexto, são trazidos à pauta processos de aprendizagem diferenciados e individuais.

Em comparação com a concepção original de Dalcroze, o que mais chama a atenção é o alargamento do escopo da Rítmica.

É importante ressaltar que o tratamento dado a esse assunto aqui tem suas bases essencialmente na prática. Três temas devem ser acentuados: a pluralidade de concepções e variedades de formas na prática da Rítmica, sua presença e importância nos sistemas de formação atuais e a formação do profissional dessa disciplina.

A ampliação dos objetivos educacionais do movimento se insere nesse alargamento de perspectiva. Embora Dalcroze tenha reconhecido que os efeitos de sua concepção ultrapassavam os objetivos iniciais da “educação para a música”, ao conceituar uma “educação através da música”, como músico-pedagogo, deu maior ênfase sobre o aspecto, do qual para ele advinha o impulso para o movimento, isto é, o aspecto musical.

Muitos alunos, seguidores e colaboradores seus como Mary Wigman, uma das principais responsáveis pelo desenvolvimento estético e pedagógico da dança contemporânea, Ernst Ferand, um de seus sucessores no centro de formação em Hellerau, Rosalia Chladek, assistente de Dalcroze para movimento, Mimi Scheiblaue, outra proeminente aluna que introduziu a Rítmica na educação de portadores de necessidades especiais, além de Elfriede Feudel e Amélie Hoellering questionaram a dependência exclusiva entre ritmo corporal e movimento estimulado pela música e a obtenção simultânea de sensibilização musical e consciência corporal. Desta forma, chegou-se à noção de ampliação da esfera do movimento que não cumpriria apenas a função de elemento auxiliar à Rítmica, mas também deve trazer em si a possibilidade de desenvolvimento artístico. Ao mesmo tempo, o aumento da valorização do movimento significou o questionamento da dominância dos objetivos de formação exclusivamente musicais. O entendimento da

Rítmica como “processo resultante do movimento apoiado pela música”, determina não apenas um lugar de destaque para o movimento, como acentua a mudança da função da música de “finalidade” para “meio”.

Com o desenvolvimento das ciências sociais e da comunicação, a dimensão social do conceito de grupo passou a ser enfatizada e os planejamentos de formação geral foram sedimentados. A contribuição de Amélie Hoellering é decisiva nesta perspectiva e resultou na inserção de aspectos de dinâmica grupal conscientemente percebidos, exigindo a reformulação de objetivos sociais, o que não foi difícil de ser executado, uma vez que a construção de atividades em grupo (pares, trios) constam metodicamente de seu repertório desde o início de sua atuação.

Paralelamente às influências sobre seu desenvolvimento, provenientes do próprio método, também deixaram suas marcas, numa relação simbiótica, influências exteriores, originando outros desdobramentos.

Nos primeiros tempos, um grande número de procedimentos terapêuticos emergentes influenciou a Rítmica, sobretudo aqueles que enfatizavam aspectos da experiência e da percepção corporal e da sensibilização emocional a ela relacionados. Concretamente, esses procedimentos terapêuticos acabaram transformando a forma da Rítmica acontecer.

Além disso, os conceitos de educação estética que tinham como objeto a relação entre a percepção e a arte se diversificaram. Esses conceitos, que colocam em questão formas e condições da recepção estética, tanto através de individualidades quanto socialmente, não podem ser apenas uma forma achatada de fundamentação teórica que interesse à Rítmica, mas devem exercer um efeito sobre sua prática, ainda mais no que diz respeito às atuais possibilidades de formação. Dessa forma, reavivando a discussão levantada pelo professor Mahlert, mencionada na Introdução, devemos destacar a posição que veio se consolidando durante o desenvolvimento da Rítmica no século 20, que defende

que sua identidade artística faz dela uma disciplina muito mais livre, consciente de si mesma.

Os vários campos de atuação profissional com os quais a Rítmica estabeleceu diálogo não ficaram indiferentes à influência de seus objetivos e conteúdos, o que motivou um grande número de mudanças e transformações, tanto na teorização quanto na prática.

Dos inúmeros lugares e ocasiões de interferência e colaboração de profissionais da Rítmica com outras áreas, gostaria de exemplificar com um artigo publicado numa revista alemã. Este relata o “1º Encontro Internacional de Trabalho de Rítmica”, de 1994, que teve como epígrafe o axioma de Dalcroze “O corpo é o meio de transmissão da nossa existência interior”. Este encontro aconteceu na Polônia, onde a Rítmica é oferecida em academias de música. Participaram profissionais que trabalham conexões específicas entre a Rítmica e outras matérias, como Bárbara Bernacka, docente de Rítmica e Jogos Dramáticos, Bárbara Ostrowska especialista em música/improvisação, percepção, expressão e representação com movimento; Reinhard Ring ensinou exercícios inspirados na *Via Negativa* de Jerzy Grotowski, que, por sua vez, se deixou influenciar pela Rítmica (ENDRIS-LÜTTMANN, 1997).

Outro exemplo tão curioso quanto inusitado, consta no livro de Renato Cohen (2002, p. 130) sobre performance. Ao discutir o modelo mítico e o modelo estético na expressão cênica, Cohen alude a outras influências e confluências de Dalcroze:

O mystery drama era conduzido por praticantes e adeptos de esoterismo e não por pessoas originalmente ligadas à atividade artística. Alguns praticantes desse teatro ritual foram Aleister Crowley, Gurdjieff e Rudolf Steiner. A contribuição desses elementos para a arte contemporânea, além de todo peso da doutrina esotérica, é de suma importância. Gurdjieff queria chegar ao “homem harmonioso” utilizando teatro e dança como um dos meios de externalização desses conhecimentos. Seus trabalhos, inicialmente baseados na dança dervixe e no rito oriental e mais tarde reunidos à experiência de Dalcroze e sua Eúritmia (sic!), vão influenciar toda uma geração de artistas, de Isadora Duncan a Meredith Monk.

Não se deve ver a diversidade de direções de assuntos como pano de fundo, onde representantes individualizados são atuantes, mas em estreita relação com o ambiente

institucional onde a Rítmica é, ou deve ser, oferecida e praticada. O espectro alcança desde escolas de música, conservatórios, escolas superiores de música até recreação em trabalhos com jovens e formação de adultos. Compreende campos como escolas de ginástica e dança, além de instituições de assistência social, pedagogia de pessoas portadoras de deficiência mental e psiquiatria. Ao salientar sua relevante presença no que diz respeito à iniciativa, versatilidade, disponibilidade e permanente disposição, não podemos nos esquecer de que esse envolvimento é motivo de inquietação para os responsáveis pela formação em Rítmica, já que esta, como destacamos anteriormente, passa a ser considerada uma prática quase óbvia. É notória entre os formadores uma apreensão com a possibilidade de a Rítmica degenerar para uma indefinida e escorregadia formação. Pois é freqüente que agentes do trabalho pedagógico, que têm em vista apenas a aplicação e o sucesso de exercícios do repertório da Rítmica, preocupem-se pouco ou nada com as questões postas pelos organizadores e diretores dos cursos de formação profissional. Para os primeiros, não importa tanto o significado de uma idéia pedagógica e para onde ela leva, mas sim a sua eficiência.

Portanto, durante a formação profissional é preciso definir os principais tópicos que deveriam ser abordados na prática cotidiana dos profissionais da Rítmica, e quais as atuais tarefas que devem ser realizadas nos respectivos campos de atuação.

No contexto da Rítmica, aprende-se no confronto ativo com música, movimento, linguagem articulada, portanto com a voz e, além disso, com o emprego de diferentes objetos e materiais. Dessa maneira são criadas situações que motivam o agir e reagir espontâneo. Ao relacionar conceitos musicais e movimento, chega-se a uma educação auditiva diferenciada, por meio da qual os participantes aprendem a improvisar e criar contextos musicais com ruídos e instrumentos não-convencionais, ou com instrumentos convencionais de uma maneira não-convencional.

Conforme nos distanciamos de antigas concepções calcadas em procedimentos receptivos e analíticos, passamos a ser mais influenciados por elementos orientados pela ação, pelo aprender fazendo e vivenciando. A partir disso, penso ser totalmente pertinente a idéia da necessidade de pensar a existência de outro nível, um nível intermediário, o campo entre o “saber” da teoria e o “fazer” da prática, o chamado “saber-fazer”. Se a teoria é o campo das leis e a prática o campo das soluções empíricas, o “saber-fazer” deve se constituir como o campo das “regras pragmáticas”. Pois o “saber-fazer” abarca procedimentos físicos e intelectuais desenvolvidos com a intenção de promover uma “consciência” do fazer de modo mais amplo (CHAVES, 2001). Como veremos no Segundo Capítulo, essa idéia é expressa por Dalcroze por meio da valorização do ofício do artesão, que concebe e realiza o que foi projetado por ele mesmo: o saber, o fazer e o saber-fazer. Essa noção, muito próxima da *poiésis*, pode ser entendida como o pólo gerador de todo o desenvolvimento da Rítmica.

CAPÍTULO II

A Rítmica como Princípio Formativo: musicalidade cênica

Cenário. Os românticos e Wagner. A Rítmica e a modernidade. Dalcroze e os encenadores: Appia, Copeau, Craig, Stanislavski, Meyerhold. Rítmica e encenação.

Até o início da era moderna, a vida parecia quase estacionária. A partir de então, hábitos e maneiras de viver passaram a sofrer alterações muitas vezes radicais em períodos cada vez mais curtos. Tradições veneráveis foram subvertidas em larga escala, transformando a paisagem cotidiana de grande parte da população mundial, sobretudo a europeia. A ocupação de espaços, decorrente do aumento populacional, fornece uma impressão contundente das mudanças que as pessoas viviam nessa época: calcula-se que, do começo da era moderna até 1914, a população na Europa tenha crescido 150%.

Embora não seja simples circunscrever o segmento da história denominado por “modernismo” ou “modernidade”, seu marco inicial geralmente é identificado com o período pós-Revolução Francesa: “A alta cultura a que chamamos modernismo esteve conosco durante quase todo este século [século 20] e parte do anterior mais tempo do que qualquer outro ‘ismo’ cultural desde que a França começou a nomeá-lo no século 18” (EVERDELL, 2000). Portanto, em pouco mais de cem anos, a população europeia mais do que duplicou. Em um século, cresceu mais do que havia crescido nos mil e setecentos anos anteriores.

Isto esboça apenas um quadro. A vida ao vivo é diferente! O rápido aumento demográfico na Europa ocidental acompanhou o desenvolvimento econômico que há muito vinha acontecendo. A cidade passou a prevalecer sobre o campo e grandes massas humanas começaram a se concentrar em centros urbanos. Embora essa urbanização massiva estivesse ocorrendo em vários países, a Inglaterra pode ser tomada como protótipo desse evento por ter sido o carro-chefe no cenário internacional de outra revolução, propulsora de profundas modificações estruturais: a Revolução Industrial. A Inglaterra surgia no primeiro quartel do

século 19 como a primeira potência do mundo, com uma indústria mecanizada, favorecida pelo liberalismo econômico.

A vida das populações ocidentais assumiu um grau de complexidade e variedade até então desconhecido. As artes passaram a reiterar à volta à natureza, sobretudo a escultura e a pintura, ressaltando que o êxodo rural não acontecia sem traumas. Certezas eternas começaram a se desfazer de um momento para o outro. O homem, que acreditava em verdades absolutas, em códigos morais fixos e inquestionáveis, começou a olhar tudo sob o prisma da dúvida. As mudanças no modo de vida provocaram grande impacto nas relações humanas no que concerne à qualidade de vida e ao cotidiano. O bosque, onde o avô havia brincado e crescido, como seu avô e o avô de seu avô, e assim por diante, deu lugar à indústria onde o neto passou a trabalhar. Essa imagem flagrante das alterações radicais vividas no dia-a-dia vale sobremaneira no caso da Alemanha, que, unificada econômica e politicamente, erguia-se como império e ganhou vulto entre os países que entraram em conflito na Primeira Guerra Mundial. Sua afirmação no cenário mundial foi decorrência da chamada “Segunda Revolução Industrial”, iniciada em 1860. Até então, 60% da população dos estados alemães desempenha atividades agrícolas. Em menos de sessenta anos, em 1914, quando irrompe a Primeira Guerra, a Alemanha já era a maior nação industrial da Europa, rivalizando com a Inglaterra.

A singularidade do caso alemão em relação à adoção dos novos métodos e técnicas de produção é um fato significativo para o nosso tema. O rol de descobertas e novidades aparecidas a partir de 1865, cinco anos após o início da Segunda Revolução Industrial, e ano do nascimento de Dalcroze, estende-se consideravelmente. É notável a rapidez e o volume com que novas formulações, pesquisas, invenções, descobertas e criações vieram à luz por meio de progressos técnicos e tecnológicos que foram ainda mais rápidos e transformadores da vida cotidiana e das possibilidades de negociação político-econômica entre as nações. O

extraordinário desenvolvimento da ciência e da técnica transformou as condições de vida e determinou um surto industrial ainda mais contundente do que o da fase anterior. A partir de 1860, a industrialização estendeu-se a quase todos os países do chamado mundo “civilizado”, provocando benefícios e males em abundância.

O avanço tecnológico conduziu à linha de montagem, que exigia movimentos repetitivos, restritos e monótonos. Os novos hábitos de comportamento corporal representaram uma grande mudança existencial. Em muitas regiões, a atividade industrial suplantou a atividade agrícola. Fábricas isoladas, características da primeira fase da industrialização, foram aos poucos e ininterruptamente sendo ultrapassadas pela formação de poderosos complexos industriais, cujo desenvolvimento, já em pleno curso na Inglaterra, se estendeu à Bélgica, França, e depois para a Alemanha, Estados Unidos e Japão, recém-saído do isolamento em que vivera até essa época. Em dois séculos, o emprego de novas técnicas e de métodos de produção resultou num crescimento econômico mundial excepcionalmente rápido. O aspecto desses países transformou-se com incrível velocidade.

Tão importante quanto a máquina a vapor para a primeira fase da industrialização foi a eletricidade para a segunda. Surgiram outros inventos fundamentais, como o dínamo, a lâmpada de iluminação que, entre outras conseqüências, mudou estruturalmente as possibilidades da linguagem da encenação, e também o motor a explosão, o cinematógrafo, o telefone, o telégrafo. O progresso do sistema de comunicação e de transporte merece destaque, pois permitiu que as idéias cruzassem fronteiras de modo inédito. A informação começava a ser compartilhada em esferas muito maiores, tornando difícil sustentar a idéia do mundo como lugar homogêneo, regulado por valores universais e imutáveis. No entanto, pode-se dizer que a profusão de idéias inéditas e novidades no mercado não era o que de fato abalava as estruturas mundiais nesse período mas sim uma reviravolta conceitual, com paradigmas sendo revolvidos quase que diariamente. Tome-se o telégrafo como modelo da

situação que acabamos de apresentar. Até o aparecimento deste veículo de comunicação e transmissão de mensagens, era necessário que alguém as transportasse fisicamente. Este invento trouxe, concretamente, a possibilidade de veicular informação numa nova relação entre espaço e tempo. No limite, poderíamos dizer que do telégrafo à aldeia global a diferença é muito mais quantitativa do que qualitativa.

Na virada do século 19 para o 20, a angústia e os traumas causados por essa nova conjuntura instigaram nos jovens europeus a procura por experiências que os levassem de volta à natureza e a circunstâncias que tivessem um sabor de “ancestralidade”. Voltou-se a cultivar um gosto especial por canções e danças populares e outras manifestações que restituíssem “suas raízes” culturais. A busca por um modo de vida distinto da rotina determinada pelos processos urbano-industriais gerou pesquisas para reavivar sentimentos, sensações e prazeres por meio de movimentos corporais.

O processo imposto pelas novas formas de produção fez emergir a urgência de reformas pedagógicas, indispensáveis à pesquisa de soluções para a formação de profissionais necessários à nova realidade do mercado de trabalho. Essas reformas possibilitaram o avanço de uma autoconsciência da juventude, criando-se condições de organização e protesto, assim como de desenvolvimento de teorias e procedimentos que questionavam e se contrapunham à situação dominante. Este fato, somado ao que vinha se desenrolando no conhecimento científico, filosófico e, destacadamente, pedagógico, serviu de campo fértil para o surgimento de movimentos de jovens que se encontravam imersos em processos oriundos dessas reformas pedagógicas. Os aspectos mais relevantes são os esforços dessas reformas em trazer para os processos de aprendizagem a união de forças psíquicas, corporais e espirituais de uma maneira totalizante. Como abordamos no Primeiro Capítulo, essa concepção estava completamente integrada ao horizonte da Rítmica que, assim como a maior parte das

transformações surgidas entre o final do século 19 e o começo do século 20, também remonta às configurações do período conhecido como “modernismo” ou “modernidade”.

Como dissemos no início deste capítulo, descortinar as configurações da modernidade não é simples, uma vez que elas não se referem apenas a uma localização temporal, mas também a mudanças nos modos de viver e entender a existência. Ao tentar definir a modernidade, na introdução de *Os primeiros modernos*, Everdell (2000) ressalta que é preciso situar mais concatenadamente seu significado, importância, circunscrição, alcance e conseqüências. Essa tarefa se complica quando se trata de conceituar um fenômeno que sofre interferências de acepções do senso comum e do uso cotidiano de expressões, quase sempre de origem oral. Essa característica não é exclusiva do conceito de “modernidade”. Algo muito semelhante acontece com a expressão que passou a ser empregada para designar a matéria engendrada pelo método de Dalcroze, o que aproxima ainda mais a Rítmica da “modernidade”, pois ambas são tratadas com considerável ambigüidade.

Para formular definições mais exatas é necessário eliminar o sentido vago do termo em uma população numerosa (EVERDELLE, 2000, p. 19), e ainda esclarecer o uso metafórico ou subjetivo. Particularmente no Brasil, o termo “rítmica” é usado para designar diferentes conteúdos. A começar pela expressão “ritmo”, empregada tão amplamente que, por vezes, só é possível saber o significado aludido pelo contexto.

Via de regra, o significado mais freqüente para “rítmica” diz respeito à parte do conhecimento musical que se ocupa na teoria e na prática das durações e combinações dos sons, pausas e silêncios, e suas notações. Contudo, como já vimos, há outras acepções e, colaborar para atualizá-las é um dos pressupostos desta pesquisa. Outra tarefa é investigar os critérios adotados e detectar se os desdobramentos do método Dalcroze, ou a Rítmica, respondem à proposta de um “corpo moderno”. Para isso, por um lado, é impreterível verificar para o que e para onde o termo “rítmica” aponta e, por outro, como interfere na

produção de “diferentes corpos” na modernidade. Consideramos profícuo começar pela contextualização da conclusão de Dalcroze feita em 1887 de que o primeiro instrumento musical a ser trabalhado é o corpo.

Um pequeno grupo de personalidades diretamente relacionadas à Rítmica ou consideradas representativas do período em que esta afirmação de Dalcroze veio à luz é emblemática. James Joyce nasceu quatro anos antes e Isadora Duncan dez anos depois de 1887. Freud estava com 24 anos, Anton Weber com 2, Bertrand Russel, 13, e Kandinsky, 20. Marta Graham, que morreu com 97 anos em 1991, estava no seu sétimo ano de vida.

Em meados do século seguinte, diversas pesquisas confirmaram as idéias já defendidas por Dalcroze a respeito da corporeidade e da aprendizagem. Ele também foi pioneiro em considerar o movimento corporal como elo de ligação, tanto interior (da pessoa com ela mesma), quanto exterior (da pessoa com o meio).

É possível abordar a construção de uma metodologia como a de Dalcroze em seu nexo interno. Tudo o que ele problematiza em suas formulações e a elaboração de suas práticas, de algum modo estão presentes na história sócio-cultural das civilizações. Não é exagerado reconhecer a coerência da constatação das relações entre movimento e acontecimentos sonoros como elementos estruturais na manifestação da existência. Já chamamos a atenção para esse fato ao mencionar as considerações do professor Messerschmitt na Introdução. É essencial ter em mente que a Rítmica, ao abranger uma necessidade espontânea e ancestral de expressão humana, abarca uma necessidade antropológica inerente, o que justifica sua existência.

Considerada esta perspectiva, é preciso esboçar o momento histórico no qual a criação de Dalcroze se deu. Esta localização amplia tanto a percepção e a compreensão do que ele produziu quanto dos desdobramentos e caminhos dessa produção até os dias de hoje. Já traçamos algumas partes deste esboço, iniciado nas últimas décadas do século 19 e nas

primeiras do século 20, e vimos que foram tempos de grande ebulição intelectual e turbulência política.

A marca que alguns intelectuais e artistas deixaram pode ser dimensionada pelo impacto de suas idéias na conformação daqueles novos tempos. Entre eles inclui-se sem dúvida Émile Jacques-Dalcroze. Os acontecimentos deste período, acentuados pela velocidade das descobertas científicas, pela queda das monarquias e por mudanças de ordem social, caracterizaram-se por um contínuo processo de transformações que impactaram todos os aspectos da vida humana, abalando a existência das pessoas desde as revoluções Francesa e Industrial.

Enquanto a Inglaterra encabeçava a nova ordem econômica, a França se tornava o palco para acontecimentos políticos, marcados pela disputa entre o absolutismo, a aristocracia e o liberalismo. O vaivém provocado pela rivalidade entre essas três forças teve um período de estabilidade e hegemonia sob a liderança de um personagem histórico, cuja atuação irá determinar as características sociais, políticas, econômicas e culturais do século 19.

Em meio ao conturbado quadro que se configurava desde a revolução burguesa, a conjuntura francesa tornou possível o advento de Napoleão Bonaparte, que infligiu um império autoritário à Europa, restaurando a monarquia em 1804. Prevalendo-se da soberania nacional e do liberalismo, Napoleão deu à França uma prosperidade que lhe valeu o apoio de todas as classes, o que o possibilitou impor seu poder para além das nações e culturas européias. Ao menos indiretamente, Napoleão foi responsável pela difusão dos ideais revolucionários burgueses em outros países, do livre-comércio e dos princípios do “código napoleônico”, tornando-o bem recebido pela burguesia das nações conquistadas. Grande parte dessas conquistas se deu à custa de guerras e derramamento de sangue. Era premente pôr um fim a essa situação.

O desmoronamento do império napoleônico despertou um desejo de paz e de ordem no espírito das classes conservadoras dos países vitoriosos. A decisão do destino da Europa foi estabelecida basicamente pelo Congresso de Viena, encabeçado pelas grandes potências, e orientada pela noção da legitimidade definida por diretrizes absolutistas. Porém, correntes liberais e nacionalistas se alastraram pela Europa e desencadearam uma forte reação contra o absolutismo. À Inglaterra, carro-chefe do processo revolucionário de industrialização, não interessava governos com políticas controladoras, pois o crescimento industrial forçava os ingleses a procurar novos mercados para seus produtos. Os antigos camponeses, transformados agora em trabalhadores industriais, constituíram o proletariado como nova classe social, fazendo surgir os primeiros sindicatos e correntes políticas, que conduziram às primeiras lutas pela independência nacional em diferentes países. O movimento operário ergueu-se contra o doutrinário liberal, opondo a noção de igualdade à de liberdade individual. De 1830 a 1848, a burguesia e o proletariado se firmavam proporcionalmente à industrialização de cada região, sedimentando mudanças na estrutura social dos Estados europeus.

O crescimento populacional e os avanços técnicos em setores como indústria, agricultura e transporte agiam e reagiam mutuamente, abrindo um mundo novo que promovia melhorias na qualidade de vida, inacessíveis, contudo, à grande massa. Neste contexto econômico, social e político, formalizaram-se as doutrinas socialistas que se opuseram ao liberalismo econômico e ao Estado Liberal. Desde 1850, foi-se configurando uma relação de forças políticas e econômicas mundiais, que se estendeu pelo século seguinte, e resultou na formação dos Estados nacionais. Das unificações ocorridas, a alemã foi a que mais profundamente alterou o equilíbrio na Europa: França e Inglaterra perderam a hegemonia diante da nova potência.

A grande prosperidade econômica da Inglaterra liberal e da França autoritária, apoiando-se mutuamente e praticando o liberalismo econômico, permitiu à primeira estabelecer sua ascendência mundial e, à segunda, sua hegemonia na Europa. Porém, não sem resistência. As grandes potências lançaram-se a uma partilha econômica e política do mundo na busca do almejado equilíbrio entre as nações ricas e poderosas. O nacionalismo tolhera a liberdade econômica, abrindo caminho para a luta dos imperialismos, que se constituiu numa corrida colonial, que, no início do século 20, foi uma das causas da Primeira Guerra Mundial. O pretense equilíbrio mundial estava comprometido. As rivalidades e disputas na economia e na política formaram um campo fértil para um acirrado clima de tensão.

O desenvolvimento técnico e tecnológico contribuiu na constituição do quadro social, político e econômico esboçado, ao mesmo tempo em que promoveu e foi promovido pelo pensamento e pela prática científica, artística e filosófica. Essas mudanças afetaram a produção, a criação e o pensamento nas artes, assim como a grande efervescência artística influenciou extraordinariamente os acontecimentos em outras áreas no século 19, dominado pelas concepções estéticas do Romantismo em sua primeira metade.

Os românticos desejavam se libertar da rigidez dos modelos neoclássicos e reagir contra o materialismo da poderosa sociedade industrial que vinha se afirmando. Na contramão das transformações tecnológicas e científicas ocorridas nesse período, os ideais românticos salientavam um desprezo à razão e à análise científica. Não obstante, era impossível resistir à influência romântica que transbordava dos canais da literatura e da filosofia, baluartes do Romantismo. Como já acontecia na pintura, a produção musical foi influenciada por esse movimento estético, que não considerava a música essencialmente como uma beleza objetiva, mas como um meio de exprimir estados de alma. Para o romantismo, era necessário que a música dissesse alguma coisa, que despertasse alguma reação no ouvinte, além da fruição

descompromissada. A característica mais marcante do romantismo é ilustrada pelo desenvolvimento da ópera alemã, a ópera romântica, da qual Richard Wagner foi o grande ideólogo e realizador, e cuja estética tornou-se um dos pontos centrais para o desenvolvimento artístico da época. Suas concepções representaram uma ruptura que, além dos músicos, influenciaram profissionais de outras linguagens artísticas.

Esse fato é decisivo para situarmos a criação de Dalcroze, que tinha uma visão de mundo impregnada por uma ideologia humanista. Como pensador e artista, vinculou-se ao romantismo através das idéias de Schopenhauer e Wagner. O passado se tornou o parâmetro de completude, de onde o estilo de vida de marceneiros e vidreiros foi resgatado como modelo, uma vez que eram ao mesmo tempo artesãos e artistas. Estes profissionais projetavam o que produziam e davam cabo da realização, reuniam em uma só pessoa o saber, o fazer e o saber-fazer, isto é, a *poiésis*. Assim, o romantismo fundamentava uma estética e filosofia que se contrapunha ao modo de produção que inexoravelmente alienava inexoravelmente os trabalhadores.

As concepções estéticas que se afirmavam requeriam uma nova prática de formação de artistas, tornando premente a elaboração de uma nova pedagogia artística. Dalcroze foi um dos primeiros a se ocupar disso ao mesmo tempo em que se dedicava à uma revisão da educação. Como já foi mencionado, para ele não existiam diferentes artes e sim a arte, e a Rítmica era um canal por onde todas as artes passariam de uma maneira básica. Contudo, repensar caminhos e formas do ensino artístico foi uma tarefa na qual vários outros se empenharam. Como veremos, muitos encenadores e teóricos do teatro trabalhavam simultaneamente suas concepções estéticas e propostas pedagógicas. Seria injusto reputar a característica de encenador-pedagogo apenas a um deles. No mínimo, mereceriam esse título nomes como Stanislavski, Craig, Copeau, Brecht, e, especialmente, Meyerhold.

Como outros campos do conhecimento, as idéias pedagógicas passavam por transformações fundamentais, estimuladas pela necessidade de formar as bases educacionais a sustentar o processo formativo nos novos tempos.

Um dos axiomas desse período é o reconhecimento da criança como ser “visível”, dotado de características próprias, e não um projeto de adulto ou um adulto incompleto. A psicanálise ocupava-se do estudo dos acontecimentos da infância. A pedagogia passava a levar em conta as etapas de desenvolvimento cognitivo, procurando estimular cada fase apropriadamente. Compreendia-se cada vez mais a importância do afeto, da motivação e da brincadeira na educação infantil e na construção de um universo adulto mais rico e saudável. Entre as principais teorias e autores que influenciaram o pensamento dos pesquisadores nesse campo estão a psicanálise de Freud, a teoria cognitiva de Piaget e a pedagogia de Bruner e Dewey.

Como reação ao intelectualismo resultante do racionalismo do século 19, surgem os chamados “métodos ativos” (GAINZA, 1964, p. 20), tais como Montessori, Decroly, Dalton, Parkhurst, sendo estes autores os principais representantes do movimento denominado “Escola Nova”. As raízes desta são encontradas nas pedagogias sensoriais, inauguradas por Comenio e Rousseau, e logo continuadas por Pestalozzi (1745-1827) e Froebel (1782-1852). Para a reflexão proposta nesta dissertação, é essencial notar que as influências exercidas sobre a pedagogia e, portanto, na produção de Dalcroze, têm suas raízes nas experiências sobre o importante papel que os exercícios corporais representam no desenvolvimento psico-físico, realizadas por Pestalozzi, Froebel e outros, bem como nas investigações de Lagrange, Heckel e W. Jones.

Até então, o ensino musical tinha como finalidade a arte do canto, do instrumento e a introdução à harmonia e ao contraponto. Os pedagogos impunham aos seus alunos exercícios de técnica instrumental sem procurar desenvolver a sensibilidade e o gosto. Tampouco se

preocupavam com a construção da personalidade. Assim, as escolas de música só serviam aos “dotados” de vozes afinadas e bom discernimento auditivo, fato que ainda pode ser encontrado nos dias de hoje.

As novas formas de produção requeriam novos métodos de formação profissional, o que provocou o surgimento de novos pensamentos pedagógicos que questionavam as condições de vida, propiciando uma autoconsciência da juventude, que protestava por meio de movimentos espalhados pelo mundo industrializado, e particularmente na Alemanha, devido às condições desse país desde a segunda Revolução Industrial. Isso ajuda a explicar por que o trabalho de Dalcroze é aí especialmente procurado. É nesse contexto que o governo alemão tomou a decisão de promover uma profunda reforma no ensino, e para tanto fundou em Hellerau, nos arredores de Desdren, um centro de pesquisa educacional do qual fez parte o Centro de Formação em Música e Ritmo, já mencionado no Primeiro Capítulo.

Os anseios por outro estilo de vida exerceram forte pressão sobre as reformas educacionais e pedagógicas que vinham sendo construídas, suscitando uma atenção especial para o desenvolvimento da autonomia e da procura de soluções autônomas pelos alunos. Os esforços passaram a ser direcionados para atividades que compreendem, mesmo que com pesos diferentes, possibilidades de ampliação dos sentidos, músculos, nervos, plasticidade, capacidades técnicas e rítmicas, prontidão, atenção, entendimento e livre-arbítrio.

Algumas organizações educacionais, motivadas pelo espírito das reformas pedagógicas da época, se institucionalizaram e, embora hoje possam ser alvo de polêmicas, quando surgiram representaram uma alternativa ao sistema escolar vigente. As que mais se destacaram foram: os internatos, cujo aparecimento deu-se na Inglaterra; a pedagogia Waldorf, desenvolvida em Stuttgart após o final da Primeira Guerra, e que está inserida no contexto da Antroposofia criada por Rudolf Steiner; e, por fim, sem um sítio institucional preciso, encontramos uma concepção pedagógica em que a criança tem sua capacidade de

compreensão mais intensamente desenvolvida em situações de exploração tátil, isto é, ela apreende mais profundamente tudo o que puder tocar com as mãos, em contraposição ao uso exclusivo do entendimento abstrato e da memória.

A importância da construção da personalidade por meio de atividades elaboradas com autonomia, seja em áreas escolares específicas, em atividades recreativas ou em disciplinas artísticas, passou a ter cada vez mais reconhecimento e facilitou o ingresso e a afirmação da educação rítmico-musical no ambiente escolar, que reúne todos esses aspectos. Merece destaque o movimento pela educação artística (Die Kunsterziehungsbewegung), que, paralelamente ao movimento jovem (Jugendbewegung), iniciado em 1870, também se coloca criticamente frente à civilização que se torna vazia e supervaloriza o intelectualismo. Mais uma vez, reforça-se que todas as formas eficazes de educação são informadoras, formadoras, criativas e, portanto, estéticas. Conforme esses princípios, a educação artística não deveria fundamentar-se somente na instrução de novas e velhas obras, nem ter como lastro conhecimentos gastos, e sim na construção da recepção e, simultaneamente, nas próprias forças de criação.

Entre 1901 e 1905, esse movimento organizou três grandes encontros internacionais com temas específicos: o primeiro foi dedicado às artes plásticas, o seguinte, à literatura, e o último, à música e à ginástica. As discussões deste último não transcorreram de forma satisfatória, pois ainda era difícil imaginar a ligação entre música e ginástica, sobretudo pela falta de parâmetros para a atuação, problema que a Rítmica conseguiu equacionar mais tarde. Contudo, os representantes de ambas as disciplinas reconheceram que a música e a ginástica tinham uma raiz comum, encontrada nos movimentos rítmicos das danças, sobretudo nas danças rituais e circulares, externados no canto ou na música que os acompanhavam. Essa ligação primordial entre movimento e música, aprofundado pela Rítmica como uma área de

conhecimento e atuação, tem um significado profundo para a educação, significado este que o mundo moderno e industrializado destruía incessantemente.

A Rítmica como fenômeno da modernidade, deve ser pensada sob a perspectiva da existência de um corpo, de um espaço e de um pensamento modernos, que passam a trocar experiências reconhecendo mutuamente suas respectivas importâncias. Parte-se da hipótese de que o corpo resulta de uma inter-relação com o ambiente, o que provoca a reflexão sobre a produção de diferentes corpos na modernidade.

Como mostramos no Primeiro Capítulo, a Rítmica influenciou e foi influenciada por novas terapias, técnicas corporais, vertentes estéticas e descobertas científicas e pedagógicas. Contudo, muito do que se afirmava já havia sido intuído, testado e comprovado por Dalcroze de forma precursora e intuitiva, embora isso tenha sido freqüentemente esquecido no curso da construção da tradição moderna. A menção de algumas comparações a partir de uma leitura retroativa pode elucidar esse aspecto.

Começamos então com uma lembrança bíblica, a de que o corpo adentrou cedo na história: “eles descobriram que estavam nus”, registra o Gênesis (3.7). Muito depois dessa percepção e fora da lógica aristotélica e da teologia católica que dominavam seu tempo, Descartes elaborou um dualismo – *res cogitans/res extensa* [sujeito pensante/coisa extensa] – para explicar a existência de uma essência humana localizada na mente, alma ou espírito, separada do corpo resultando em seu *cogito, ergo sum* [penso, logo existo]. O corpo exposto no espaço público faria ecoar sua noção de substância estendida, passando a ser entendido como aquilo que tem extensão temporal e espacial (*res extensa*).

Dois séculos depois, Hegel, Marx, Freud, Krierkegaard e Nietzsche propuseram modos de entender o corpo fora do dualismo das substâncias estabelecidas por Descartes. Greiner e Katz (2001, p. 67) observam que essa forma de pensar tem continuidade nas fenomenologias de Husserl, Heidegger e Sartre, bem como na psicanálise (Lacan), história

social (Foucault), teoria da linguagem (Kristeva) ou teoria dos gêneros (Irigaray). Porém, para o nosso trabalho, Merleau-Ponty é o referencial mais adequado. Nos seus escritos de 1945, 1962 e 1964, o filósofo francês sintetiza dois pensamentos marcantes: a delimitação de Husserl do termo “Leib” e a noção de ser-no-mundo de Heidegger, que dão dimensão à conexão entre corpo, ações e percepção, tema que já havia sido tratado por Descartes.

A proposição do “corpo como carne” de Merleau-Ponty vincula-se à concepção de corpo de Foucault que, entendido “como um sítio onde os discursos se inscrevem...” (GREINER; KATZ, 2001, p. 67), coloca em dúvida a existência material e separada de um corpo fora de sua existência social, noção que tem suas raízes em Nietzsche:

[...] a experiência do outro me é como que ensinada pela espontaneidade de meu corpo. Tudo se passa como se meu corpo me instruisse a respeito daquilo que a consciência não seria capaz de me ensinar, pois ele retoma por sua própria conta as condutas do outro, realiza com elas uma espécie de “acoplamento” ou uma “transgressão intencional” sem a qual jamais teria a noção do outro como outro. Assim, o corpo não mais se reduz a um objeto ao qual minha consciência está exteriormente ligada; é o meio de saber que existem outros corpos animados; o que significa que seu próprio vínculo com minha consciência é mais essencial, é um liame interior. (HUSSERL *apud* MERLEAU-PONTY, 1973 *apud* GREINER; KATZ, 2001, p. 62)

A proximidade dessa visão com a do movimento corporal como elo tanto da interioridade (do ser consigo mesmo), quanto da exterioridade (do ser com o meio), que motivou e pautou a criação da Rítmica. Essa visão fenomenológica fica ainda mais próxima da Rítmica se entendermos este “corpo animado” no sentido desdobrado, por um lado, como qualidade do que se animou, o que é dotado de vida e de movimento, e, por outro, na acepção etimológica, do latim “anima”, sopro, alento, alma, equivalente semântico do grego psukhê, conforme definição do Houaiss (2001).

O trecho citado define este “corpo animado” (dotado de movimento) – e, para Dalcroze, todos os tipos de movimento e não apenas o corporal – como constituindo o elo para conhecer outros corpos animados, ou seja, a exterioridade, a alteridade, o outro e, sendo sua relação com a consciência “essencial”, atua como elo do ser consigo mesmo:

[...] para alcançar uma essência é preciso começar por uma percepção [...] daquilo que foi concretamente experimentado. A visão da essência é essencial saber-se ela própria posterior às coisas donde parte. Lhe é É-lhe essencial saber-se retrospectiva [...] Se é verdade que o pensamento refletido que determina a essência ou o sentido acaba por possuir seu objeto e envolvê-lo, é também verdade que sob outro aspecto, a percepção concreta da experiência, sempre, aqui e agora, é visada pela intuição da essência como alguma coisa que a precede, lhe é anterior e a envolve. (HUSSERL *apud* MERLEAU-PONTY, 1973 *apud* SILVA, 1999, p. 59 e 60)

Outra congruência marcante é a identificação da noção de carne para Merleau-Ponty como “uma interligação de estruturas e forças que interagem sem dominância entre elas e sem existência de um centro controlador” (GREINER; KATZ, 2001, p. 67), com a de ritmo, que norteou Dalcroze em seu trabalho em Hellerau, como exposto pelo professor Messerschmid.

Essas eram questões da ordem do dia. Apurações dessa natureza ramificam-se provenientes de diferentes direções, da mesma forma que diferentes pesquisas realizadas no século passado confirmaram as idéias de Dalcroze sobre corporeidade e aprendizagem. Como vimos, Dalcroze pressupunha que na infância todos os sentidos recebem informações cinestésicas, noção ainda recorrente em 1993, como atesta Condillac (1993, p. 129): “[...] Com efeito, é ao movimento que elas [as crianças] devem a consciência mais viva de sua existência. [...] mas o movimento a distribui [a existência] por todas as partes, e permite gozar o corpo em toda sua extensão”. Com isso, Condillac reafirma que competências como raciocínio, emoção, linguagem, capacidade de comunicação e outras se desenvolvem e ganham plenitude intrinsecamente às habilidades motoras corporais. Aprendizados diversos ensinam ou relembram ao corpo uma rede particular de conexões.

Como concebia Dalcroze, ao aprender qualquer tipo de movimento, atualizam-se simultaneamente encadeamentos anteriores e posteriores. Na sua inteireza, o corpo aprende a relacioná-los, o que mostra um ângulo interessante para compreender que não existem diferentes artes, entre elas a música, mas sim a “arte” por assim dizer. A Rítmica na sua concepção central considera o ser humano como totalidade, frente a isso, é colocada como um

duto que conduz de uma maneira básica, a todo fazer artístico, e todo pedagogo deveria ser ao mesmo tempo psicólogo, fisiologista e artista.

Para ser coerente com os princípios que norteiam a prática da Rítmica, é preciso “avistar”, mas também sentir, ouvir, cheirar, enfim, “metabolizar” experiências e ser capaz de fazer vibrar no mesmo diapasão saberes convergentes, interessados na cognição como compreensão do que acontece no corpo enquanto este processa informações necessárias à transformação do movimento em ações interiores e exteriores, que compõem um fenômeno artístico e estético.

Analisando as ciências que tratam do movimento, verificamos que o próprio corpo resulta de contínuas negociações com o ambiente e carrega seu modo de existir para outras instâncias de funcionamento. De acordo com Greiner e Katz (2001, p. 72-73), “a ação criativa de um corpo no mundo reproduz os procedimentos que o engendram como uma porta de vaivém, responsável por promover e romper contatos”.

Sabe-se hoje que o corpo é portador de certas habilidades motoras que são inseparáveis de outras competências, tais como a de raciocinar, emocionar-se, desenvolver linguagem etc. Como já vimos, além de ser um tema caro à filosofia, a cognição como encarnada ou “carnificada” tem atraído o interesse de vários cientistas (GREINER; KATZ, 2001, p. 69).

Para as ciências da cognição o que interessa em primeira instância é o conhecimento individual. Antropólogos e etnólogos que compreendiam a cultura como uma “coleção de coisas” não davam importância aos aspectos materiais da cultura, considerando-a como um complexo de habilidades (conhecimento, crenças, moral e costumes) e um comportamento apropriado aos papéis assumidos em sociedade. A exemplo de como a lingüística e a antropologia estrutural desde Saussure e Lévi-Strauss enfocavam a linguagem, outros estudiosos passaram a considerar em suas atividades a cognição humana. Portanto, a cultura,

tal como a linguagem, seria um processo cognitivo que aconteceria interna e externamente ao indivíduo.

Com a fenomenologia do século 20 se conquistam novos modos de descrição, nos quais pelo menos um aspecto permanecia sem uma explicação satisfatória: como se dava o trânsito entre as informações do mundo e as informações residentes no corpo? Alguns semioticistas da cultura já haviam apontado esse mecanismo como um sistema capaz de transformar a esfera externa em interna, a entropia em informação, e assim por diante. A cultura não seria uma oposição entre o externo e o interno, mas uma possibilidade de passagem de um âmbito a outro.

A reprodução de modelos, ou seja, o modo como estruturas conseguem ser replicadas a partir de um simples ovo, como é o caso da vida, depende de uma instância bastante básica: da possibilidade de armazenagem, transmissão e interpretação de informação. Nesse caso, de uma informação que confere forma. Cada tipo de aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões. Quando se aprende um movimento, aprende-se ao mesmo tempo o que vem antes e o que vem depois dele. O corpo se habitua a conectar os movimentos anteriores e posteriores. A presença de um anuncia a possibilidade de outros (GREINER; KATZ, 2001, p. 73). Ou, como já mencionado, Dalcroze defendia que o aprendizado de um movimento atualiza encadeamentos anteriores e posteriores, e o corpo na sua inteireza aprende a relacioná-los.*

* A influência expressa ou velada de Dalcroze, que adentra o século 20, seu diálogo trans e interdisciplinar com outras áreas e a característica transnacional de sua formação e atuação, indicam um perfil atinado aos grandes expoentes modernistas, embora não tão reconhecidamente quanto a difusão e relevância de suas elaborações. Se a história do formulador da Rítmica fosse conhecida daqueles que, referindo-se aos assuntos tratados por ele, ocupam-se com os mesmos temas, certamente o reconheceriam na descrição de Everdell sobre os atores históricos do período que procura delinear em seu livro. Refere-se aos indivíduos criativos de cujas mentes brotaram tanto idéias básicas da ciência, quanto as principais invenções, como sendo complementares à sociedade em que vivem. Gostaria aqui, fazendo uma ponte entre os momentos deste texto, de recuperar uma citação de Everdell, feita a propósito da relação de Amélie Hoellering com o produto do trabalho de Dalcroze. O trecho expõe uma perspectiva sobre aqueles que compartilharam o momento definido como modernismo: "... os indivíduos podem ter novos pensamentos e comunicá-los. [...] São todos eles independentes e, a seu modo, gênios. Por gênio entendo alguém que faz algo que ninguém consegue fazer até que se tenha passado tempo suficiente para que muitos outros aprendam também a fazê-lo. [...] Já o esforço para obter os dados nos quais as idéias e invenções se basearam e o esforço subsequente para relatá-las bem, requerem contribuições de muitos outros além do inventor e criador das idéias. [...] De fato, a insistência em uma comunidade supra-étnica de pensamento e de arte é uma das posições hoje frequentemente definidas como modernismo". (EVERDELL, 2000, p. 13-15)

Para quem observa de perto, fica evidente a influência que a Rítmica e seus resultados desempenham na discussão da corporeidade na modernidade, que passou a receber outro tipo de atenção e ganhar novas condições de utilização, tratamento e reflexão, seja na perspectiva filosófica, como acabamos de sintetizar, no contexto pedagógico, mencionado anteriormente, no modo de produção determinado pelas condições sociais, políticas e econômicas, e também em termos estéticos e artísticos, o que nos interessa particularmente nesta reflexão.

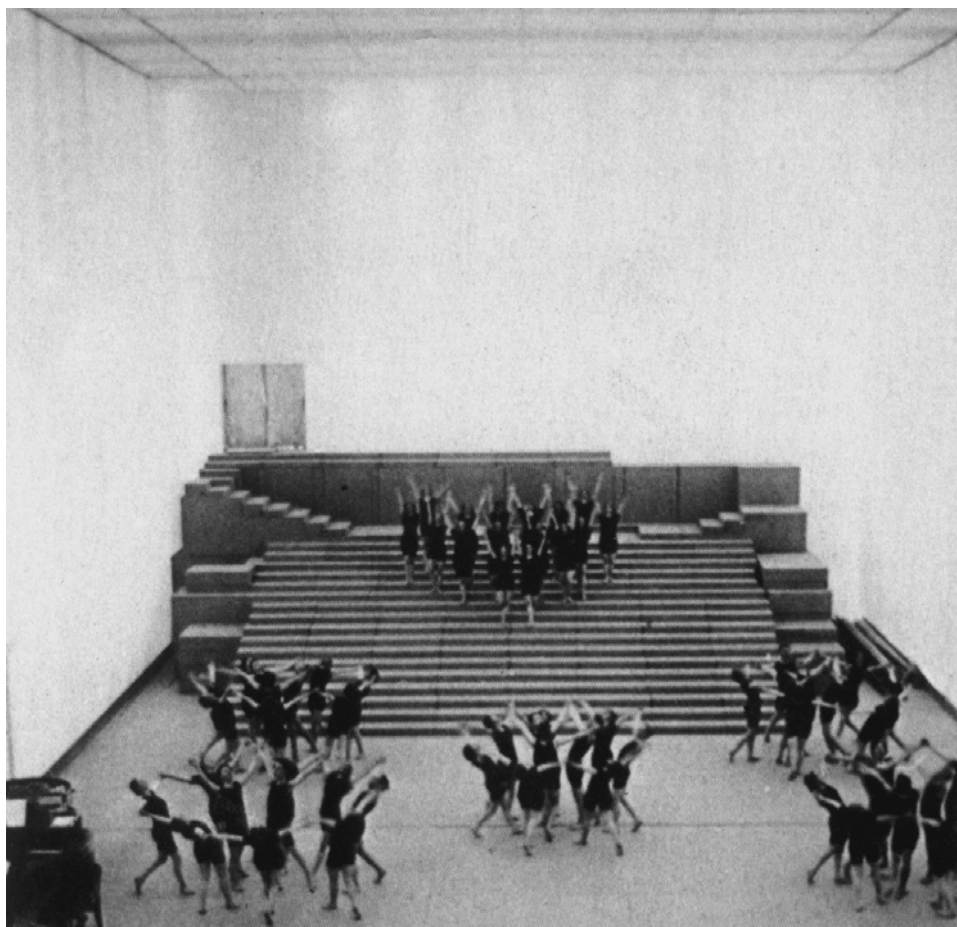
É essencial acentuar que o corpo deixa de ser uma abstração e passa a ser tratado como um dado concreto a ser considerado tanto na formação dos artistas, quanto na construção de uma obra. No momento enfocado, a trajetória da arte do ator resgata a importância e o lugar deste no espaço e no tempo da representação, como um ser inteiro, presente, dinâmico, em movimento, em constante vir-a-ser, que cria novas maneiras de perceber o mundo e pensar a experiência humana. O ator passa a ser compreendido, por muitos, como obra de arte viva. Daí a necessidade cada vez maior de trabalhar seu instrumental artístico: seu corpo, sua voz, seus afetos, suas relações, seu conhecimento, sua criatividade e sensibilidade. Surgem elaborações e aplicações de procedimentos visando uma formação constante e sistemática a partir de pesquisas, experimentações e produção de novos conhecimentos. Práticas calcadas na noção do corpo como continente de todas as dimensões em sua forma de existência se alastram e aprofundam continuamente*.

Dos encenadores que promoveram as várias e constantes transformações nas artes cênicas entre o final do século 19 e a metade do século 20, interessa-nos destacar aqueles que sintonizaram e valorizaram questões postas na ordem do dia por Dalcroze. Eles estavam atentos para quais e de que modo os processos envolvendo elementos musicais se integravam,

*O esquema de Amélie Hoellering, mostrado em outra parte deste trabalho, reflete e sintetiza essa tendência.

coadunavam e contribuíaam na aprendizagem e criação cênica. Não foram poucos os encenadores, diretores, teóricos e pedagogos de teatro que se aproximaram das possibilidades metodológicas da Rítmica. Esses grandes mestres revolucionam a arte teatral, tornado-a real sem ser realista, unindo disciplina e espontaneidade, técnica e fluidez de vida, corpo e mente, matéria e espírito. Esses anseios se aproximam estreitamente, quando não são os mesmos, daqueles trabalhados pela abordagem metodológica de Dalcroze, muito utilizada e aproveitada nas pesquisas cênicas que vinham sendo realizadas na época.

Dalcroze também procurou vincular-se a artistas e teóricos da cena. Desde cedo interessado pelas artes cênicas, estudou na Comédie Française quando de sua estada em Paris, vinculou-se a Delsarte ao mesmo tempo em que demonstrava apreço pela obra e pensamento de Wagner. Um acontecimento marcante o aproxima definitivamente do teatro. Em 1906, conhece Adolphe Appia (1862-1928) com quem estabelece uma estreita amizade e uma colaboração mútua no desenvolvimento das pesquisas sobre espaço e luz.



Apresentação de uma cena de Tristan e Isolda em Hellerau no Centro de Formação Jaques-Dalcroze, concebida a partir da Rítmica num cenário composto pelos “Espaços Rítmicos” de Appia.

Copeau, inclusive, foi apresentado a Appia por Dalcroze no começo dos anos 1910. Era uma tarde ensolarada de abril, ainda com resquícios de um frio de inverno recém-terminado. Copeau e Dalcroze estavam sentados em um café às margens do lago de Genebra nas proximidades de Glérolles. Quando Copeau avistou aquela figura alta, magra, de andar harmônico com a cabeça a prumo, caminhando elegantemente pelas margens do lago não teve dúvidas de que se tratava do “mestre”, como mais tarde ele viria se referir a Appia. Foi uma identificação à primeira vista. Desde que se conheceram, passaram muitas horas juntos conversando sobre teatro e arte.

Quase ao mesmo tempo, com uma pontualidade britânica, chegava Craig. Feita as apresentações e saudações sentaram-se e, logo de cara, Craig não se conteve e comentou

como estava impressionado com a reprodução de alguns dos desenhos de Appia, muito mais do que com qualquer outro trabalho artístico daqueles tempos, e que ainda a mantinha um esboço pendurado sobre a escrivaninha.

Frente ao embaraço do autor dos desenhos, o autor dos comentários, tentou minimizar o constrangimento:

– Meu caro Appia, peço-lhe desculpas se me manifesto de forma tão esfuziante sobre seus desenhos, mas eles me parecem tão vivos!

Dalcroze interveio, mencionando a timidez congênita de Appia, agravada pelo fato de ele gaguejar um pouco. Ao que Appia emendou:

– Infelizmente, não fui talhado para atuações diretas, preciso me refugiar na grafite do meu lápis. Além do que, trabalho melhor só e ao ar livre, enquanto caminho pelas margens do Ufer ou pela floresta.

– E com esse lápis Appia produziu suficiente para todos nós. Eu estou profundamente impressionado com a beleza de sua concepção, que exhibe uma simplicidade e força como eu nunca tinha visto ou experimentado em salas ou espaços. Além disso, ele é o verdadeiro músico que entende e sabe alojar apropriadamente o sentido de movimento de um determinado espaço. Disso depende todo o resto! – disse Dalcroze.

Após um momento de silêncio, Appia olhou para os três e considerou: pois então, depois de tantos séculos de solidão, tendo em vista a vitalidade perdida do movimento, este poderá gritar cheio de gratidão: aqui estou eu! Nosso teatro triunfará por ele e, na medida em que a Ginástica Rítmica colocar o corpo em um lugar de honra, em que nada aceitar que dele não resulte ou que a ele não pertença, ela realizará o passo decisivo para uma reforma integral da nossa concepção dramática e cênica. É evidente que a atual situação das Artes Cênicas perdurará por um longo tempo, e pode-se se prever que a influência da Ginástica Rítmica e seu efeito benéfico e estilizante sobre o intérprete se fará notória, em especial sobre a

encenação. No lugar dos adornos de uma pintura morta sobre pedaços de telas verticais, a encenação se aproximará cada vez mais da plasticidade do corpo humano que se faz valer no espaço.

Copeau ficou extremamente impressionado com este encontro e, depois de muitos anos, ainda se considerava privilegiado, porque acontecia muito freqüentemente que Appia, repentinamente, desistisse de uma visita, de um encontro ou de uma conversa.

A bem da verdade este encontro não aconteceu de fato, ele é uma simulação possível, mas poderia ter acontecido. A amizade e identificação entre os quatro podem ser auferidas na correspondência que trocavam freqüentemente (BABLET; BABLET, 1982). Deste registro retirei as informações que serviram para construir a cena deste suposto, mas nada improvável, encontro.

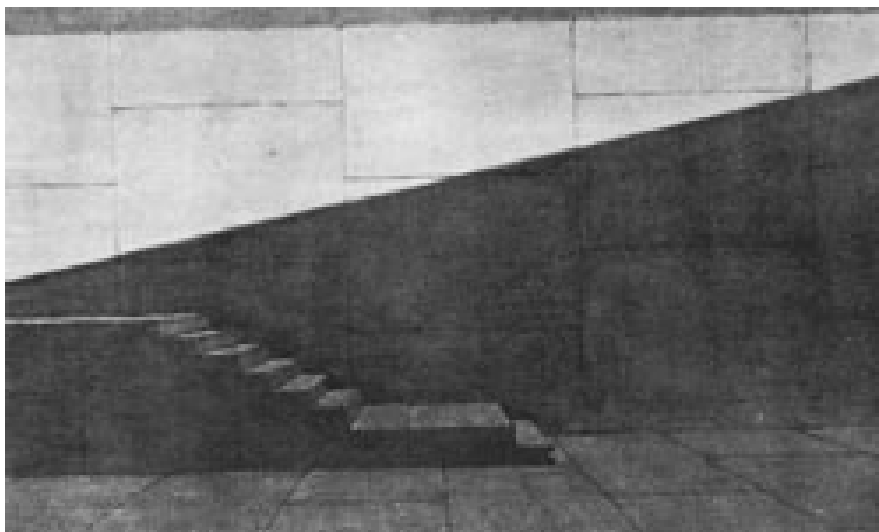
Appia foi saudado por Copeau como um dos teóricos mais importantes do século 20, e Craig o tinha em grande consideração, sem contar que seus escritos sobre música e encenação foram traduzidos para o russo por Meyerhold. Não obstante sua influência e a importância em relação à linguagem da encenação, Appia não se tornou muito conhecido como encenador, talvez por ter ficado demasiadamente restrito à obra de Wagner, a qual via como fonte de uma inevitável e necessária renovação da arte da encenação. Nem por isso deu as costas ao teatro de prosa. Com sua disposição bidimensional, a estrutura à italiana é, para Appia, responsável pelo desvio ilusionista em que o teatro ocidental se desencaminhou. Além disso, a busca pelo realismo em cena acabou por condicionar excessos decorativos. O espaço cênico tornou-se atravancado, restringindo as possibilidades de expressão que “permaneceram inexploradas, uma vez que a representação estática e a declamação tornaram-se, por necessidade, o suprassumo da arte do intérprete ocidental” (ROUBINE, 1998, p. 135).

Appia defendia que a unificação do espetáculo apenas seria possível com a definição e designação do elemento-base da estrutura da encenação, e esse elemento teria de ser o ator. Só

assim, segundo ele, é possível fazer da encenação uma autêntica obra de arte. Como outros inovadores de seu tempo, ele empenhou-se em substituir a imitação – o cenário realista – pela sugestão – o cenário simbolista. Acreditava que, uma vez consciente do seu corpo, o ator tomaria consciência do espaço e dos volumes, articulando a encenação para explorar e integrar em sua representação a todos os elementos cênicos e fazer de cada um deles um agente da expressão teatral:

Quanto mais a forma dramática for capaz de ditar com precisão o papel do ator, tanto mais o ator terá direito de impor condições à estrutura do cenário, pelo critério da praticabilidade e, por conseguinte, tanto mais acentuado se tornará o antagonismo entre essa estrutura e a pintura, uma vez que esta se encontra, pela própria natureza, em oposição ao ator, e impotente para preencher qualquer condição que emane diretamente dele. (APPIA *apud* ROUBINE, 1998).

Appia constatou que a cenografia deveria ser um sistema de formas e volumes reais, impondo incessantemente ao corpo do ator a busca por soluções plásticas expressivas. Os obstáculos postos em cena, como, por exemplo, sistemas de planos inclinados, escadas e outros praticáveis, devem provocar reações no corpo, exigindo que o ator supere as dificuldades resultantes dessa conformação e as transforme em motivação para a expressão. São os chamados “espaços rítmicos”. Com o mesmo objetivo, a iluminação deixa de ser um instrumento funcional para esculpir e modular as formas e volumes do espaço cênico, condicionando a manipulação de reflexos e sombras mais ou menos espessos ou difusos.



Luz do Luar, da série de cenários *Espaços Rítmicos*, de Appia.



Mais um exemplo da série *Espaços Rítmicos* de Appia.

Jacques Copeau (1879-1949), com a inclusão da Rítmica no projeto do Vieux-Colombier, buscou desenvolver não uma técnica em si, mas um estado de espírito e uma disponibilidade muscular, e assim ressuscitar um teatro liberto das velhas convenções. Entendia que tudo que distrai a atenção do essencial, tudo que é ornamento espetacular, é inútil e nocivo. Copeau acreditava que a encenação é a qualidade da atitude e da inflexão vocal, bem como da utilização do espaço. Indignado com as práticas do teatro comercial, ele desejava recuperar o homem-ator. Para tanto, resolveu criar um grupo de trabalho para experimentar métodos de reeducação teatral, em que a formação corporal torna-se sistemática – uma busca comum dos homens de teatro nesse novo tempo.

Em seu trabalho, Copeau torna o ator temporariamente mudo. Força-o, primeiramente, a se expressar por outros modos além da palavra ou por palavras e sons rudimentares e pouco

numerosos, mas justificados e essenciais para então sentir de novo a necessidade de expressar-se, para depois fazê-lo de outros modos além da palavra, ou com palavras e sons rudimentares pouco numerosos, mas justificados e essenciais.

Como Dalcroze, Copeau apóia a prática de seu método na improvisação, também sob a inspiração da Comédia dell'Arte. Tirou os textos prontos do ator buscando despertar a imaginação e desenvolver a capacidade de jogar e inventar. No Vieux-Colombier, os atores praticavam ginástica rítmica, esgrima, acrobacia, dança e canto.

As principais idéias estéticas de Gordon Craig (1872-1966) estão calcadas em uma oposição formal ao realismo, que “fotografa” a realidade em vez de expressá-la artisticamente. À palavra “vida”, incessantemente glorificada pelos realistas, Craig opôs a palavra “morte”: “O mundo desconhecido da imaginação é somente a morada da morte”.

Um aspecto fundamental de suas concepções é a atuação de marionetes. Craig via nelas um símbolo, que poderia servir de caminho para o ator se libertar das imitações de uma interpretação realista. Não percebia a marionete num sentido caricatural, mas num sentido cerimonial, ligado às origens ritualísticas e às manifestações religiosas do Oriente. Concebeu uma supermarionete como símbolo da divindade num ressurgimento cerimonial em louvor à criação.

Para Craig, o ator traz emoções difíceis de serem controladas devido ao excesso de egocentrismo. Então, ao ator dever-se-ia sobrepor uma marionete, dotada de vida e paixão, mas rigorosamente controlada e despida de egoísmo. Este é o teatro que Craig chamou de “durável”, no qual o ator controla o corpo para que o mesmo não seja afetado pelo ego. Daí o teatro clássico hindu corresponder ao seu ideal de intérpretes com técnicas perfeitamente afiadas, com códigos para dirigir a expressão e a espiritualidade. Segundo Craig, o meio mais elevado de atuar é aquele que se sustenta no sentido e na alma e não no cérebro, que se

interliga com a concepção do fazer teatral como gesto e movimento em dança, concepções bastante consonantes com as de Dalcroze.

Embora tenha criado uma escola, como encenador-pedagogo Craig desejava de fato construir um laboratório experimental, onde o importante não era a montagem de espetáculos, mas a formação teatral. O objetivo era propiciar aos alunos o exercício em várias disciplinas que conduziram à descoberta científica dos princípios gerais que permitiriam a execução de todos os gêneros teatrais. Sua escola era composta por jovens músicos, pintores, arquitetos e eletricitas, que participavam da pesquisa e atuavam como professores. Os alunos exercitavam ginástica rítmica, dança, mímica, esgrima, voz e movimento. Craig os iniciava nos planos de cenário, na construção de maquetes e na iluminação. Estudavam a história do teatro e das marionetes, como também aprendiam a manipulá-las. Além da busca em recuperar o homem-ator por meio do superator, Craig revolucionou o espaço cenográfico. Suas pesquisas abrangeram reflexões teóricas, projetos, maquetes e realizações cênicas.

Craig propôs a nudez do espaço e rejeitou qualquer decorativismo. Concebeu um espaço em constante mutação por meio do jogo conjugado da iluminação e volumes móveis, obtidos com o emprego de escadas, planos superpostos e biombos não figurativos.

A luz passou a intervir no ritmo do espetáculo. Como outros artistas em sua época, Craig foi muito marcado pela teoria wagneriana do “drama musical do futuro”, cuja noção central coloca a arquitetura teatral como local e instrumento de fusão de diferentes elementos que integram o espetáculo: poesia, música, dança, pintura, arte do ator etc. Aos olhos de Craig, essa fusão exige um condutor, que deve intervir em todos os níveis do espetáculo, para realizá-la. Este seria o encenador (ROUBINE, 1998, p. 138), que vinha se constituindo como criador artístico, em substituição ao diretor, que desempenhava mais a função de executor fiel das intenções do autor.

Essa teoria cenográfica se aproximou das propostas de Appia, que via no trabalho do diretor a invenção de uma estrutura que utilizava as três dimensões do palco e lograva criar uma contrapartida visual das tensões e do dinamismo específicos da obra encenada.



Electra, Craig, 1905.

No âmbito desta dissertação, não poderíamos esquecer Stanislavski (1863-1938) e Meyerhold (1874-1940), ambos de grande importância para o desenvolvimento das artes cênicas, em especial do teatro, e não apenas na Rússia.

Até onde é possível verificar, Stanislavski não faz menção explícita ao contato com os temas e processos da Rítmica. Contudo, pelo que escreve em seus livros, fica evidente que muitos de seus procedimentos são bastante próximos aos que vinham sendo propostos e disseminados por Dalcroze.

Esta “teoria rítmica”, divulgada massivamente e com uma aceitação surpreendente no leste europeu, já era conhecida na Rússia, pelo menos desde 1911, sobretudo por meio de uma exposição consagrada ao método de Dalcroze. “O homem e o ritmo” foi organizada pelo príncipe Volkonski no congresso de artistas russos, aparecendo depois sob a forma de um artigo publicado em 1912: “História do papel educador do ritmo”. A partir de então, a influência de Dalcroze se fará sentir mais acentuadamente, ainda mais porque ele foi a Moscou e a Petersburgo no início deste mesmo ano. Em 1913, apareceu a edição de “É. Jaques-Dalcroze: o ritmo, sua significação educativa na vida e na arte – seis lições” na revista *Teatro i Iskusstvo* *.

Mesmo sem registro conhecido da aplicação de elaborações da Rítmica, em 1924, no “Estúdio de Ópera”, dirigido por Stanislavski, eram estudadas aplicações de técnicas de atuação com vistas à completa união de música, palavra e ação – esta última pode ser entendida basicamente como uma dimensão de movimento. Alguns títulos de capítulos da obra stanislavskiana revelam uma grande atenção do autor com aspectos dessa natureza: Plasticidade do Movimento, Dicção e Canto, Entonações e Pausas, Acentuação: A Palavra Expressiva, O Tempo-Ritmo no Falar, entre outros. Uma citação (STANISLAVSKI, 1976)

*Lembrando da noção de memes e das ponderações de Everdell sobre os caminhos do modernismo no início do século 20, não é de causar surpresa que o sistema de Stanislavski comporte, de um certo modo e em vários pontos, as formulações de Dalcroze. Embora seja bastante instigante, não é aqui o lugar de procedermos a um inventário exaustivo sobre isso, porém, é difícil evitar o impulso de se apontar breves referências.

revela uma afinidade com a idéia dalcroziana de ritmo como algo mais do que um mero item técnico ou estético:

Nós também pensamos, sonhamos, nos queixamos a nós mesmos das coisas, num tempo-ritmo especial, porque cada momento se manifesta em nossa vida. Onde quer que haja vida haverá ação; onde quer que haja ação, movimento; onde houver movimento, tempo; onde houver tempo, ritmo.

Stanislavski evocou o ritmo quase como uma instituição humana, tal como Dalcroze defendia em Hellerau: “Toda paixão humana, todo estado de ânimo, toda experiência, tem os seus tempos-ritmos. Toda imagem característica, interior ou exterior, tem o seu próprio tempo-ritmo” (STANISLAVSKI, 1976). Essa passagem também indica uma similaridade com a premissa de o movimento não ser entendido apenas como corporal, visível, sonoro, mas assumir todos os outros que se manifestam nas fendas destes, como o movimento cognitivo, emocional, psíquico, espiritual, intelectual e sentimental, ainda mais porque Stanislavski considerava o tempo-ritmo de movimento capaz de despertar nossa faculdade criadora.

Como era a tônica do momento, o mestre russo incluía no seu esquema de treinamento, técnica de clown, ginástica, dança e acrobacia, com o propósito de promover o aprendizado da ação num ritmo e tempo rápidos para tornar o corpo mais móvel, flexível, expressivo e até mais sensível. Entendia que a ginástica desenvolve movimentos definidos, quase abruptos, e a dança produz fluência, amplitude e cadência no gesto. Quando se complementam, desdobram o gesto, dando-lhes linha, forma e direção.

Dalcroze insistia que a Rítmica é um tipo de conhecimento que coloca diferentes aspectos em relação – cérebro, coluna vertebral, noções de movimento, automatismos, movimentos premeditados e indesejados. Dessa forma, propôs evitar tudo aquilo que se contrapunha à liberdade dos corpos. Essa questão está no rol de observações de Stanislavski, para quem a energia que nos incita à atividade exterior flui pela rede do nosso sistema muscular, despertando nossos centros motores. Por isso, condenava o uso isolado do movimento e da plasticidade, que poderiam resultar em movimentos desproporcionalmente

amplificados e prolongados, tornando-se artificiais e exagerados. Além disso, recomendava a eliminação de todos os gestos supérfluos antes de empreender a criação exterior de uma personagem, a interpretação física. Discorrendo sobre o andar e seus mecanismos, considerava todas as funções fisiológicas envolvidas nessa ação, o que denota a necessidade do mediador de exercícios de preparação e ação cênicas ser, além de professor e artista criador, um fisiologista, o que para Dalcroze era imprescindível. Isso é complementar à visão de Stanislavski de que o movimento e a ação, tendo suas origens nos recessos da alma, seguem um traçado interior e são essenciais para a eficácia dos artistas no drama, no balé, nas artes plásticas e no teatro.

Algumas noções de Stanislavski, entretanto, não se afinavam com o que se procurava construir metodologicamente, pois, embora marcadas pela época, eram pesquisas individuais. Assim é que, pensando na mesma direção, havia algo discrepante em relação a alguns pontos. Stanislavski sugeriu a incorporação musical e rítmica como um processo de automatização e dependência de um ente exterior. Acreditava benéfico estar sob o controle de um regente, que atuava como um metrônomo. Assim, os problemas de tempo-ritmo dos músicos, cantores e dançarinos estariam resolvidos porque a exatidão de sua execução musical estaria garantida. O mesmo não ocorreria com os atores. Com exceção da forma versificada, não existem medidas e padrões que assegurem a homogeneidade de tempos e ritmos em apresentações diferentes de uma mesma peça. Em várias oportunidades em seus escritos, Stanislavski recomenda, exercícios com a utilização de metrônimos e também com música para se ter uma linha do som musical esteticamente aprazível e contínua, pois considerava essa medição mais adequada do que os intérpretes realizarem a contagem dos tempos. De toda forma, aconselhava lançar mão de ritmos e tempos exteriores, como expediente externo, pois considerava o caminho mais fácil de os atores alcançarem uma mudança de estado emocional.

Na junção de ação, movimento e texto atualizado na representação, Stanislavski circunscreveu relações de caráter profundamente musical. Via no controle dos movimentos um acompanhamento musical do canto executado pela voz que dava vida às palavras do texto. Contudo, também identificou esta marca separadamente. Assim, ouvia a fala como música e concebeu o texto como melodia, isto é, letras, sílabas, palavras eram as notas musicais da fala. Por isso ressalta, mais de uma vez, que uma dicção compassada, sonora, bem mesclada, tinha qualidades semelhantes às da música e do canto. Chegou a usar termos estritamente musicais na indicação de como se deveria falar um determinado texto, como, por exemplo: duração e altura de sílabas da maneira como normalmente nos referimos às notas musicais; divisão de compasso na divisão das sentenças e frases; dinâmica e acentuação em termos de forte/fraco, crescendo/decrescendo; enfim, descreveu como deveria ser a execução do texto, incorporando a terminologia musicológica. A colocação da voz consistia primordialmente no desenvolvimento da respiração e na vibração das notas sustentadas; as pausas comuns e as pausas respiratórias na poesia e na prosa faladas têm enorme importância, pois possibilitam a coincidência das acentuações com a contagem interior de batidas do ator, e representam um papel significativo na técnica de criar e controlar o ritmo. A palavra falada não vale por si mesma, porém, adquire valor pelo conteúdo do subtexto, isto é, a palavra exterior, por meio da entonação, afeta nossa emoção, memória e sentimentos. Stanislavski confrontou esse valor ao fato de, sobretudo na sua época, haver uma tendência de valorização excessiva do texto, em detrimento da obra encenada no palco e animada por emoções humanas autênticas, as quais devem ser cantadas em palavras pelo ator, compositor da música para o texto do seu papel. Entretanto, ele enfatizou que para o ator a palavra não é apenas um som, mas também uma evocação de imagens. Para tanto é preciso que tenhamos pausas lógicas dividindo frases em períodos. Tais pausas têm a função de unir as palavras em grupos ou orações, e separar esses grupos uns dos outros, o que requer um estudo cuidadoso das regras da linguagem. O

passo seguinte é a articulação entre pausas lógicas e psicológicas, que darão vida aos pensamentos. A acentuação, outro elemento importante da fala cênica, junto com entonações e pausas, tem a função de eleger a palavra fundamental de uma frase ou oração, evidenciando a alma, a essência interior, o ponto culminante do subtexto. Outro método de se realçar uma frase é mudar o ritmo e o andamento em relação ao de todas as outras partes.

Na articulação teatral desses elementos, Stanislavski identificou um tempo-ritmo interior como uma simples percepção sensorial fora do alcance da vista; e um exterior, manifesto nas ações físicas, visível aos olhos. Na ação, o tempo deve ser preenchido com uma variedade de movimentos, alternados com pausas. Na fala, quem dá conta de preencher o tempo são os sons de diferentes extensões com pausas entre eles. Portanto, a medida certa das sílabas, palavras, fala, movimentos nas ações, aliados ao um ritmo nitidamente definido, tem significação profunda para o ator. O ritmo é inerente ao ator e se manifesta quando ele está em cena e, se tiver um bom domínio de tempo-ritmo, acionará um acompanhamento mental presente em cada pausa, palavra, ato, reflexão, emoção.

Stanislavski detectava que, não obstante a importância do tempo e do ritmo no teatro dava-se pouca ou nenhuma importância a essa noção. Defendeu o tempo-ritmo como o aliado mais íntimo dos sentimentos, porque freqüentemente surge como um estímulo direto, imediato, quase mecânico, da memória afetiva e, por conseguinte, da experiência interior mais profunda; e, quando devidamente estabelecido em uma peça ou papel, pode apossar-se dos sentimentos de um ator e despertar nele uma verdadeira sensação de viver o seu papel.

Meyerhold certamente não fazia parte daqueles que davam pouca ou nenhuma importância aos fenômenos do ritmo. Referiu-se às proposições dalcrozianas como parte integrante das teorias teatrais, ao menos no período do Estúdio da Rua Borandsakaia. A presença e a importância da produção dalcroziana na cultura russa pode ser constatada em declarações do próprio Meyerhold. Em seu *Sobre o Teatro*, ele ressalta que com o

aparecimento de Isadora Duncan e ainda mais com o nascimento da teoria rítmica de Émile Jaques-Dalcroze, o ator contemporâneo pouco a pouco começava a refletir sobre o sentido dos gestos e do movimento em cena.

Antes de considerarmos o enfoque de Meyerhold sobre as questões aqui apresentadas, penso ser elucidativo localizar uma contraposição estética e metodológica representada em linhas gerais pelos dois maiores nomes da encenação russa, dada a relevância da atuação e da relação de ambos.

Stanislavski faz parte dos herdeiros mais proeminentes da tradição teatral que cultivou as técnicas do disfarce enganador, que pretendiam tornar a encenação o mais verossímil possível. Os naturalistas provocavam um atravancamento do palco por meio de uma profusão decorativa, na busca da exatidão arqueológica e sociológica.

De outro lado, genericamente se identifica outra vertente, a dos encenadores preocupados com a construção de um teatro simbolista, que assume que o teatro não é a realidade embora possa refletir a respeito dela. Porém, para tanto, precisa com urgência encontrar outros meios, cultivando a própria teatralidade. Assim, rejeitam o mimetismo dos naturalistas e, no resgate da essência da arte teatral, voltam a enfatizar o ator, pesquisando ferramentas que permitam ao seu corpo “desenvolver suas faculdades expressivas no tríplice plano da encarnação do personagem, da sua integração num espaço (que, ao mesmo tempo, ele [o ator] está encarregado de criar), e da sua relação com outros personagens” (ROUBINE, 1998, p. 153).

Como vimos, entre os pioneiros e mais aguerridos construtores desta nova linguagem da encenação estão Appia, Craig e Copeau. No entanto, muitos outros na esteira desta revolução desempenharam um papel vital na invenção de um teatro liberto do mimetismo do palco ocidental e da tradição psicologizante. Entre eles, Meyerhold ocupa um lugar de destaque ao insistir em outros padrões de atuação:

Se assumo a postura de um homem triste, começo a sentir tristeza. Na minha qualidade de diretor biomecânico, vigio para que o ator seja sadio e que seus nervos não sejam atingidos. [...] Certos atores fazem toda espécie de manipulações para penetrar num mundo triste e isto os torna nervosos. Quanto a nós, dizemos: Se eu faço vocês assumirem uma postura triste, a réplica será triste também. (MEYERHOLD, 1909)

Meyerhold discorda, portanto, de um sistema interpretativo que sobrecarregue o jogo do ator com uma emoção que lhe paralise os movimentos e desequilibre a técnica vocal impedindo a eficácia e o controle do próprio trabalho. Portanto, buscou um método de trabalho que partisse do exterior para o interior na abordagem e construção de um personagem.

Embora se tenha a impressão de que Stanislavski atribuisse igual peso aos dois aspectos, pode-se perceber a precedência dos processos interiores em relação aos exteriores, pois instruía que a execução de cada passo de uma série de ações, na imaginação, possibilitava, primeiro externa e depois internamente, atingir um estado no qual o ator sentia o que queria representar. Dessa maneira, partia da condição de a mente, a vontade e os sentimentos ocuparem seus lugares para então exterior e interior atuarem como tábuas de ressonância, restando reuni-los num só todo. A articulação dos aspectos não visíveis era chamada de “psicotécnica interior” e a dos visíveis, de “técnica física exterior”. A combinação de ambas resulta no estado criador geral. Delimitar como base de seu sistema que “o ator deve viver em cena de acordo com as leis naturais”, também se chocava com uma visão estética que buscava o “teatro teatral”, como veremos adiante nas concepções meyerholdianas.

Fica claro que o método de Meyerhold se opõe à teoria stanislavskiana dos “sentimentos vividos” no teatro, pois para ele não é necessário, por exemplo, “viver” o medo sobre o palco, mas exprimi-lo através de uma ação física.

Construir sobre uma base psicológica o edifício teatral é como edificar uma casa sobre a areia: ela desabarà inevitavelmente. Na realidade, todo estado psicológico está condicionado por certos processos fisiológicos. Ao encontrar a solução correta do seu estado físico, o ator chegará a uma situação através da qual

surgirá nele essa “excitabilidade” que constitui a essência de seu jogo, que contagia os espectadores e que os faz participar deste jogo. É a partir de toda uma série de situações ou de estados físicos que nascem esses “pontos de excitabilidade” e que só depois se tingirão deste ou daquele sentimento.

O gesto inventado que só convém ao teatro, o movimento convencional que só é pensável no teatro, o caráter artificial da dicção teatral, tudo isso não está ao alcance dos ataques do público e da crítica, senão porque o conceito de “teatralidade” ainda não eliminou a linguagem acumulada pela arte dos assim chamados “atores da interioridade”. O “ator da interioridade” só busca revelar seu estado de alma pessoal. Ele recusa-se a obrigar sua vontade a dominar os procedimentos técnicos. [...] O “ator da interioridade” recusa categoricamente toda técnica. “A técnica entrava a liberdade de criação”. É o que ele sempre diz. Só dá valor ao instante de criação inconsciente com base emocional. Se esse instante vem, é o sucesso, se não vem, é o fracasso. (MEYERHOLD, 1909)

Por motivos diferentes os dois incluíam em seus processos formativos estudos como a cultura física, a acrobacia, a dança, o boxe e a esgrima, com exceção da Rítmica, que era empregada apenas por Meyerhold. Este se voltava, entre outras influências, para a dinâmica da cena no teatro grego para justificar suas teorias. Afirmava que todos os gestos realizados junto ao altar de Dioniso eram movimentos plásticos, e os celebrantes eram incendiados por emoções, pois o fogo do altar engendrava um êxtase profundo. O dançarino grego, embora tivesse que observar toda uma série de regras tradicionais, não deixava de introduzir em sua dança todas as invenções pessoais que desejasse (MEYERHOLD, 1909).

Tomar a visão de Meyerhold como representativa da vertente de encenadores que se dedicava a traçar os novos rumos do teatro ganha um significado especial porque sua oposição à prática naturalista parte de dentro sob dois aspectos – por um lado, no outono de 1896, com 22 anos de idade, ele entrou para a escola de arte dramática da sociedade filarmônica de Moscou, lar do naturalismo; por outro, pela sua proximidade com Stanislavski, que foi seu mestre, antes que ele partisse para novas experimentações (BRAUN *apud* MARITIN; SWAN, p. 21, 1986).

É relevante evidenciar que, entre os recursos estudados e empregados por Meyerhold, a Rítmica de Dalcroze e suas articulações ocupam um lugar de destaque. Um indício da proximidade entre o encenador russo e as tendências que surgiam no restante da Europa é que suas reflexões teóricas pretendiam romper com a falta de consciência do sentido do gesto e do

movimento na cena russa, e se inseriam em uma vertente de valorização e estudo do movimento (SANTOS, 2002).

Artistas russos e da Europa Central mantinham estreito contato e troca de informações. Meyerhold, descendente de alemães, dominava perfeitamente a língua de seus familiares, e traduziu, entre outras coisas, uma peça Kabuki, ensaios de Craig e escritos de Appia sobre a relação entre música e cena. M. Gniéssin, compositor, teórico musical, professor e um dos mais importantes colaboradores de Meyerhold, viajou em 1911 pela Alemanha e França, a fim de conhecer a tradição musical da Europa Ocidental. Essa referência é especial para Meyerhold que, como detalharemos, influenciado pela estética wagneriana e pelas idéias de Nietzsche sobre a origem da tragédia, considerava praticamente todos os aspectos de encenação em uma relação musical. Para ele, essas duas artes quase que se tornam simbioticamente uma só, como revela na primeira parte de seu *Sobre o Teatro*:

[...] o drama nasceu do espírito da música, da forma coral do ditirambo, onde morava sua energia dinâmica. Do culto extático e sacrificial surgiu a arte dionisíaca do drama, apoiada sobre os coros. Em seguida veio a separação dos elementos da ação inicial. O coro depois de ser separado, por um lado, da comunidade que se encontrava na orquestra e, por outro, do herói, faz a ilustração das peripécias do destino heróico. É assim que surge o teatro. [...] O novo teatro assinala um retorno a essa origem ditirâmbica. As mais recentes buscas coincidem com os preceitos da antiguidade. Sobretudo se pensarmos em Wagner nesse processo. [Grifo meu]

Wagner definiu o drama musical como uma sinfonia que se torna visível, que se desenvolve em uma ação que pode ser vista (*ersichtlich gewordene Taten der Musik*), pois, aos seus olhos, o que dá valor à sinfonia é o fato de ela ter a dança como base.

Nas noções centrais de Meyerhold evidencia-se a primazia dos elementos musicais dentre as fontes utilizadas por ele na abordagem e realização teatrais, e, conseqüentemente, na arte do encenador, o qual deve ser:

[...] antes de mais nada, músico; cabe a ele um dos domínios mais difíceis da arte musical, a construção de movimentos cênicos segundo o método do contraponto. [...] Se o encenador não for músico, não poderá jamais construir um espetáculo autêntico, pois este (falo do teatro dramático, onde o espetáculo se desenrola sem qualquer acompanhamento musical) só pode ser construído por um encenador-músico. (MEYERHOLD *apud* SANTOS, 2002)

No final de sua carreira, Meyerhold sonhava com um espetáculo ensaiado sobre uma música e representado sem ela. Sem ela e com ela: pois o espetáculo e seus ritmos serão organizados de acordo com suas leis e cada intérprete a carrega consigo. Ele sempre considerou sua própria formação musical como a base de seu trabalho de encenador.

Para a nossa discussão, cabe indicar como isso ganha sentido e funcionalidade na construção da cena segundo os parâmetros meyerholdianos, situando as concepções de base deste encenador sobre o fazer artístico-teatral, e os procedimentos pedagógicos para a formação de atores:

Meyerhold não perdia tempo. Privado da possibilidade de organizar a escola, ele propunha a idéia de arte nova na prática do encenador, e isso não significava uma recusa à pedagogia. Meyerhold considerava o processo de ensaios como pedagógico. (GORDON *apud* SANTOS, 2002, p. 62).

A proposta fundamental da estética meyerholdiana, como já mencionamos, calcada na convergência entre fatores técnicos e poéticos, está vinculada às idéias contrárias à estética naturalista, ou seja, o artista deve se empenhar em ser um articulador dos elementos da linguagem com o objetivo de enquadrar e evidenciar questões pertinentes ao homem e à sociedade. A dinâmica através da qual tal articulação acontece é estabelecida por um jogo dialético de surpresa alegre e assombro, provocando uma profunda desautomatização da percepção habitual do mundo pela instauração de “deformações” cênicas, que dão conta do aspecto fantástico de uma realidade dúbia, isto é, um “realismo” que se insurge contra o banal: “...trata-se apenas daquele esforço que faz o cérebro humano para alargar os limites do cotidiano”. (MEYERHOLD, 1925, p. 66).

É dentro dessa perspectiva que Meyerhold desenvolveu, no primeiro quarto do século vinte, a figura do encenador como “autor de espetáculo”. Ao conjugar as mais diversas linguagens do fenômeno teatral, torna-se co-autor da obra dramaturgica, deixando de ser apenas um reproduzidor do texto. Meyerhold se inspirou sobretudo no impressionismo, no cubismo e no expressionismo alemão para desenvolver e pesquisar valores puramente

formais, que por sua vez teriam um papel crescente na afirmação da teatralidade. Dentre eles, o teatro de convenção, a estilização, o grotesco, a biomecânica e o realismo musical.

O conceito de um teatro de convenção pressupõe que esta seja uma condição da realização artística, e define, conforme Meyerhold, uma técnica de encenação com leis próprias e com a qual se pode montar qualquer tipo de espetáculo: "...o teatro da convenção elabora uma encenação na qual a imaginação do espectador deve acabar de forma criativa o desenho das alusões colocadas em cena". (MEYERHOLD, 1909)

As relações entre autor-encenador-ator são estabelecidas a partir de um procedimento denominado "teatro em linha reta", que permite ao ator a realização da síntese artística. Esta "linha reta" tem sua origem no autor, cuja obra é elaborada pelo encenador, de quem o ator assimila sua interpretação para transmiti-la, segundo sua própria forma de expressão e sensibilidade, ao espectador, que também desempenha um papel criativo. Assim, depois de ter realizado a harmonização de todas as partes, o encenador não obtém uma reprodução exata de seu projeto, mas aguarda o momento em que os atores "quebrem o vaso", caso estejam em desacordo com ele e com o autor, ou que desvelem suas almas em improvisações que, mesmo sem serem acrescentadas ao texto, prolongam as alusões do encenador.

As idéias de convenção, generalização e símbolo estão envolvidas no conceito de estilização, que é a expressão da síntese interior de uma obra de arte ao reproduzir seus traços específicos ocultos. Sob esta acepção Meyerhold também junta a técnica do grotesco, compreendido como "um gênero literário, musical e plástico grosseiramente cômico, que reproduz no essencial um monstruoso bizarro, é a obra de um humor que associa sem razão aparente os mais diferentes conceitos..." (MEYERHOLD, 1968).

O "grotesco cênico" está circunscrito a uma concepção artística de linhas deformantes e deformadas, proporções aumentadas, imagens exageradas e traços

distorcidos, construído sobre uma estrutura simples e orgânica, sobre a qual Meyerhold buscava edificar uma gigantesca síntese da obra, por meio de um sistema de ritmos e contrastes. Originado na fase cômica das farsas populares, o grotesco lhe interessava particularmente por causa da arte do gesto e do movimento. Assim, para estipular um processo de treinamento de ator, Meyerhold engendrou um movimento para inovar e reelaborar as formas externas de interpretação, e assim revelar e intensificar o conteúdo das obras. Essas pesquisas culminaram em um sistema de aquisição de destreza essencial para os movimentos cênicos: a biomecânica. O ator biomecânico, através de sua qualidade de “dançarino”, corresponde ao operário eficiente, isto é, ambos devem tentar remover os movimentos e os ritmos supérfluos e improdutivos para localizar corretamente o centro de gravidade no corpo.

Embora parecesse ser a grande chave formativa, a Biomecânica era relegada a uma condição semelhante a dos outros estudos de movimentos corporais, como a Acrobacia, a Dança Moderna e a Rítmica. No entanto, a noção da Biomecânica, apoiada nas teorias e práticas “tayloristas”, contradiz o que motivou as formulações dos princípios que possibilitaram o desenvolvimento de procedimentos como os da Rítmica, e que ganharam força na Europa Central na virada do século 19 para o 20. É preciso lembrar que, na ótica dos “Jugendbewegungen” [movimento de jovens], tudo o que envolve o processo produtivo industrial causaria a alienação do corpo. Contudo, considerando o momento histórico que a sociedade russa vivia, há nesse aspecto uma questão de fundo político-ideológico para além das reflexões estéticas, técnicas e metodológicas. Meyerhold já se mostrava sensibilizado pelo processo revolucionário, e atribuía tanto ao teatro como à biomecânica uma tarefa formativa do novo homem soviético que nascia com a Revolução. Segundo Gordon (1973, p. 73): “Meyerhold pensava que se o teatro devesse sobreviver e ter uma participação

dinâmica na futura cultura soviética, ele teria também que ser transformado pelos mesmos fatores que estavam norteando o restante da vida soviética”.

Os aspectos tratados pelo encenador-pedagogo na Biomecânica e no “realismo musical”, bem como a maneira de articulá-los, interessam estreitamente ao tema desta dissertação, pois são, entre os parâmetros estéticos e técnicos utilizados por Meyerhold, os que certamente mais se misturaram e se relacionam com as dimensões propostas pela Rítmica. “realismo musical”, aqui, significa a obtenção do “realismo” por meio do elemento musical entranhado no discurso teatral como material organizado e como princípio organizador, e cuja participação sedimenta-se como sintaxe de tal discurso, isto é, como parâmetro articulador da disposição das partes constituintes da cena, bem como a relação lógica dessas partes entre si, e que possibilitam um estranhamento em relação ao discurso cotidiano. Este procedimento concentra uma força poética e expressiva em cada detalhe concreto do conjunto cênico, contribuindo na construção de uma visão estética que apontava para um “realismo” baseado na convenção, também denominado “realismo autêntico”. Para tanto, são propostas maneiras diversas de fusão rítmica entre a música e aquilo que é apresentado no palco. Em certas situações, com liberdade rítmica para o ator no interior de uma frase musical, ao possibilitar uma coincidência em contraponto ou em contraste com a música, contudo, sempre em relação com esta; em outras, numa sincronia, ao buscar no jogo do ator ritmos de movimentos “rigorosamente sincronizados com a música”, sem permitir, todavia, que este jogo ilustre a música, mas a revele e a complete. O jogo do ator, neste caso, é a execução de uma instrução determinada, no prazo mais breve possível, eliminando o que está a mais e/ou mudando o que pode ser feito de outro modo para expressar o máximo com um mínimo de meios, e obter uma economia dos modos de expressão que garanta a precisão de movimentos.

Para Meyerhold, somente aquele que constatar em si a aptidão indispensável de resposta imediata aos reflexos poderá se tornar um ator. Esta aptidão sozinha, no entanto, não

é suficiente; é necessário um trabalho de aperfeiçoamento constante em duas direções: uma diz respeito ao desenvolvimento da capacidade de excitabilidade dos reflexos, isto é, da sensação da imagem corporal espacializada, tanto em momentos estáticos como em movimento; a outra, ao aperfeiçoamento dos dons físicos do papel, por meio dos procedimentos num sistema de jogo que lhe são próprios para a aquisição da capacidade de transformar o instinto musical num fenômeno consciente de direção musical de si mesmo, o que conduz à aquisição da capacidade de auto-orientação. Nesse trabalho de aperfeiçoamento, em que são definidos momentos essenciais à constituição do jogo, cada elemento deste invariavelmente comporta três momentos necessários: intenção, realização e reação. O elemento musical, constituindo-se dessa maneira em grade de interpretação e ponto de apoio para a composição cênica, passa a significar para a economia do espetáculo muito mais do que uma base de atmosfera, quando é empregado meramente como fundo ou trilha sonora para o desenvolvimento da ação dramática. A gestualidade estrutura-se, essencialmente, em função do ritmo musical.

A base musical da teatralidade meyerholdiana é marcada pelo jogo de convenções do teatro oriental, pela influência da Commedia dell'Arte, pelos procedimentos do teatro de feira, dos quais ganha destaque aquele que se refere à subordinação da gestualidade e da palavra a temas e ritmos musicais e, em especial, Wagner, com as teorias teatrais orientadas para a função dominante do elemento musical na cena, tais como foram formuladas por Fuchs, Craig e Appia. A recorrência ao *leitmotiv** em suas montagens, à maneira de Wagner, aponta para duas implicações fundamentais: uma é que o *leitmotiv* constitui o exemplo máximo de convenção musical no drama, como vimos, operador essencial para a encenação meyerholdiana; a outra é que este recurso aproxima o encenador da busca do ideal wagneriano da “obra de arte total” (*Gesamtkunstwerk*, o que envolve a articulação de

*“Tema condutor” esquematizado e explorado amplamente na ópera wagneriana, que vincula um motivo musical a um determinado personagem ou situação cênica.

praticamente todas as artes), ao transformar o teatro, através da fusão das modalidades artísticas, em um espaço plurissignificante, ou polissêmico, à luz da semiótica moderna.

Para Meyerhold (1925, p. 74), o espetáculo se fundamenta nos moldes das regras de orquestração: conforma vozes, movimentos e gestos dos atores, que por sua vez estão coordenados com a iluminação e, no caso da ópera, com o acompanhamento musical, numa construção análoga aos instrumentos de uma orquestra sinfônica. É notável sua constante preocupação em fazer com que o ator interpretasse o que ele denominava “desenho tônico” da partitura musical, e que a imagem cênica fosse construída a partir do princípio da música. A elaboração da encenação de Meyerhold sob a ótica de um procedimento de harmonização, no sentido musical do conceito, entre todos os elementos que integram a linguagem cênica, é conduzida pela ênfase nos movimentos rítmicos e plásticos do corpo do ator, em conexão com os outros elementos da composição teatral. Cria, assim, condições para que cada objeto comece a viver em sua dinâmica própria. Essa concepção nos coloca em contato com um espetáculo que será considerado como um fenômeno de ordem musical no teatro dramático.

A organicidade do resultado cênico é conseqüência de uma metodologia criadora bastante racional, orientada por um sistema claro de propostas estéticas na organização, na construção e na composição de seus elementos. O resultado, que Meyerhold depois dos anos 1920 chamará de “realismo cênico autêntico”, ao contrário da estética do realismo social e psicológico, circunscreve um espetáculo de base dramatúrgica mais consistente do que a *Commedia dell'Arte* e, ao mesmo tempo, com elementos mais “humanizados” e “realistas” do que a biomecânica.

A articulação dos elementos cênicos dentro dos preceitos que norteavam o fazer teatral, tal como estava sendo posto em questão pelas vanguardas da época, pressupunha uma formação de atores em outros moldes, diferentes dos praticados até então. A noção de “teatro do futuro” como “síntese de todas as artes”, preconizada por Wagner, tomou por princípio que

sua reforma do drama musical evoluirá: “[...] investirão no teatro do futuro suas iniciativas renovadas, mas é claro que esta síntese não pode se realizar sem que surja também um ‘novo ator’” (MEYERHOLD, 1909, p. 145).

Este novo ator, cujo trabalho de interpretação sustenta a poética teatral do encenador, é a “corporificação” da síntese wagneriana. A função do ator torna-se o principal traço distintivo na arte teatral, provocando uma pesquisa constante de métodos e técnicas de resgate dos elementos primordiais: o impacto da máscara, o gesto, o movimento e, sobretudo, o valor estético da técnica e do jogo do ator. É no seu virtuosismo que todos os elementos que compõem a linguagem da encenação podem ser orquestrados num todo orgânico e vivo, com o objetivo de erigir um espetáculo como forma de arte específica. Esta maneira de conceber a atuação estabelece um procedimento de direção no qual o diretor deve somente orientar e não dirigir, como diz Craig. É assim que, longe da mimese naturalista, o ator deve, por meio de exercícios ginásticos, procurar na mecânica do próprio corpo firmar a racionalização dos movimentos como fundamento da interpretação. O corpo tem, portanto, a função determinante de servir como instrumento essencial na busca de significações mais profundas de teatralidade, da construção do personagem, e, com gestos e movimentos coadunados, expressar um desenho cênico preciso.

Torna-se evidente que o estudo e as práticas inspiradas na Rítmica eram de grande préstimo na assimilação de técnicas para o ator em processo formativo, nas quais Meyerhold via a afirmação da “autonomia da arte do ator”. Sob essa perspectiva, o desempenho do ator exige a eliminação de elementos decorativos e a cenografia deve promover um palco mais amplo e disponível unicamente à construção da interpretação. É na arte do ator, como conhecimento e utilização do corpo como material artístico, que a representação teatral estrutura seu próprio código de teatralidade. Para tanto, a recorrência a estratégias, como o desenvolvimento do próprio equilíbrio sobre uma superfície pequena, que confere ao ator o

“sentido de centro”, tomadas do sistema Delsarte-Dalcroze, encontram-se tão presentes em Meyerhold, bem como derivações de conceitos centrais da teoria da Rítmica, como a idéia já exposta anteriormente de que movimento não significa apenas movimento corporal:

Quando nós falamos da fisiologia dos movimentos, não podemos considerar os movimentos físicos sem os mecanismos internos, isto é, do sistema nervoso no seu complexo. Não sei o que fazer do treinamento que envolve todo o corpo e que não envolve o cérebro. Não me servem atores que sabem mover-se mas não sabem pensar. (CHAVES, 2001)

O trabalho cênico de a toda vanguarda incidirá justamente nessa renovação da articulação do jogo teatral: a força expressiva dos signos artísticos reside na tentativa de colocar em cena somente o funcional, procurando, desta forma, uma síntese poética. Na busca desta síntese, tomando como parâmetro o fato de a interioridade e a exterioridade estarem sempre ligadas no homem, Meyerhold privilegia a relação entre “diálogo exterior” e “diálogo interior”. Na contextualização dramática, este último baseia-se na música e no movimento plástico, ou melhor, na “música dos movimentos plásticos”.

Ao tratar dos movimentos cênicos, como na disciplina “Técnica do Movimento em Cena”, ministrada por Meyerhold no Estúdio da Rua Borandsakaia, ele reiterava o ritmo como base. Esta disciplina incluía improvisação, gesto, mímica, novas combinações de jogos teatrais e técnicas do teatro japonês para “o interpretar seguindo o desenho”, isto é, garantir a precisão no gesto e no movimento, tanto no espaço quanto no tempo para dar nova vida através do movimento. Grande destaque também era dado ao “jogo com objetos”, como meio para exercitar a habilidade com as mãos e como ponto de partida para exercícios de movimento, recurso que fazia parte dos expedientes da Rítmica.

Outra semelhança do método de Meyerhold com a Rítmica é a percepção de que “música é movimento e movimento é música”, evidenciada na inserção da música como delineadora do esboço dos movimentos, independente de sua presença física, tendo com suporte o ritmo, cuja assimilação torna-se condição para que a ação flua sem tensão, atuando

como substituto de monólogos explicativos fundamentais para o teatro, que para Meyerhold devem ser captados pelo espectador por meio das pausas e dos silêncios. Outra forma de articulação deste “diálogo interior” advém de artifícios do universo operístico de Wagner:

Para ele [Wagner], a frase musical emitida pelo cantor não tem poder suficiente para exprimir a emoção interior do herói. Wagner apela para o auxílio da orquestra, pois julga que somente ela é capaz de dizer o que só pode ser dito com meias palavras, de desvelar o mistério ao espectador. Assim como a frase emitida pelo cantor no drama musical, a palavra no drama não é um instrumento suficientemente poderoso para mostrar o diálogo interior. Se a palavra fosse o único instrumento capaz de desvelar a essência de uma tragédia, evidentemente todo mundo poderia representar em cena. Pronunciar palavras, e mesmo pronunciá-las bem, não significa ainda saber dizê-las. É preciso buscar agora novos meios capazes de exprimir as meias palavras e de tornar manifesto aquilo que está escondido. (MEYERHOLD, 1907)

No teatro de convenção a palavra tem uma significação que se orienta como discurso cênico e está submetida a um ritmo próprio, de modo análogo ao movimento plástico, e numa dissociação expressiva com relação à situação. É preciso saber dizê-la e transmitir todos os meios-tons e nuances significativos com diferentes meios expressivos. Assim entendida, a palavra desempenha uma dupla função na proposta meyerholdiana: atua como discurso exteriormente necessário, e, em sua dimensão acústico musical, como diálogo interior. Nesta perspectiva, a palavra, juntamente com outros componentes do jogo cênico, é tratada musicalmente em um sentido que extrapola o entendimento do fenômeno musical *stricto sensu*.

Mais uma vez, Meyerhold lança mão da dimensão rítmica: da mesma maneira que a tomou como base do movimento, também o fez em relação à dicção dos atores. É notável a atenção que Meyerhold dispensava a esse assunto, como se pode atestar no programa do Estúdio da Rua Borandiskaia entre 1914 e 1915, que incluía a “Leitura Musical do Drama”. Nesta disciplina eram estudadas as leis do ritmo, do metro e das melodias aplicadas à leitura dos versos, além da determinação do momento de tensão na ação e princípios de improvisação verbal: “Devemos estudar as leis da música, pois no momento em que pronunciamos uma frase, nos tornamos compositores de uma melodia”, atestava ele em 1931.

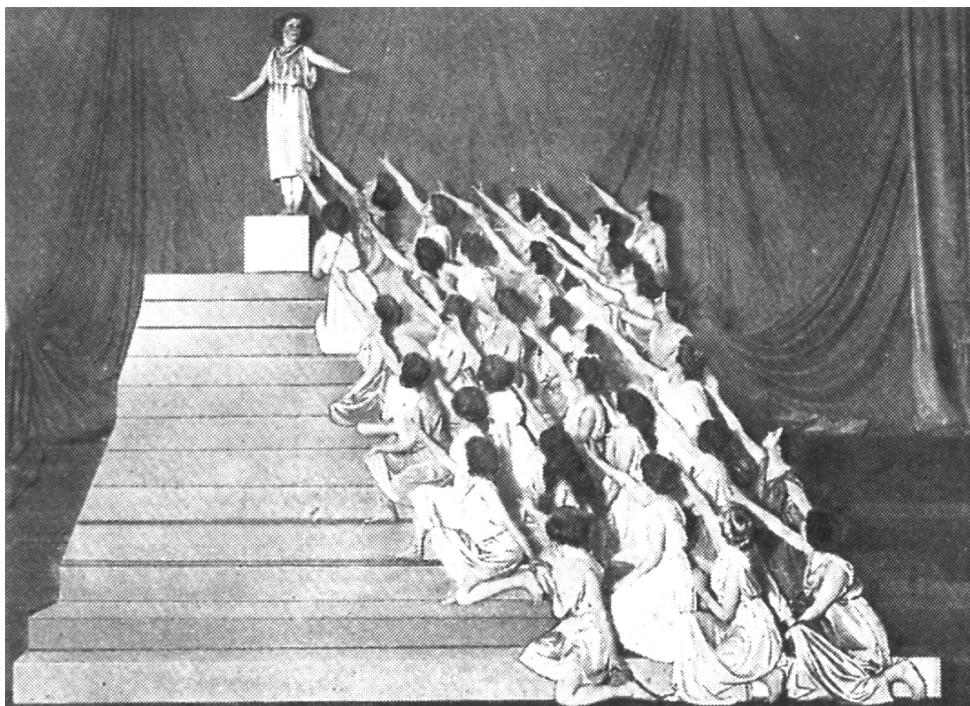
Tratava-se da construção de um texto poético que, sem deixar de ser fala e sem se transformar em canto, anulava no ator “o tipo de interpretação naturalista que lhe havia sido inculcado nas escolas tradicionais, e servia para modelar profundamente um ator ligado mais ao movimento e ao gesto do que ao conteúdo da palavra” (SANTOS, 2002).

Eram estudados sistemas de versificação, suas inter-relações e principais unidades, conceito de métrica e ritmo do verso, relação da métrica nos sistemas métrico e tônico da versificação, a estrofe na versificação e o compasso na música. Estes exemplos demonstram que a pesquisa com a palavra era fortemente motivada por parâmetros musicais. Isso implicou numa rejeição da “melodia operística” em favor da “melodia dramática”, que deve nascer inteiramente do discurso. Para além da questão técnica, a atenção sonora dada à linguagem tornou-se fundamental na descoberta de significados e sentidos. A palavra, nesta acepção, passa a funcionar como uma espécie de esboço para os movimentos. É assim que a palavra poderá se transformar num grito harmonioso ou ser expressa por meio de jogos melódicos. Com essa metodologia, induz-se o ator a atuar como músico, pois o trabalho com as pausas o leva a calcular o tempo como um músico e também como um poeta fariam.

A tarefa da autolimitação no espaço cênico é orientada com base na organização da partitura musical, na qual cada compasso é separado por um pequeno traço para discriminar onde há som e onde há pausa. Ao conduzir a encenação desse modo, define-se a corporalidade cênica como condutora do fio dramático e responsável pela transmissão efetiva de significação.

Tornou-se evidente a oposição radical à uma cenografia que não fosse concebida para colocar em evidência os movimentos e o trabalho do ator. A ilusão não poderia estar fundamentada nas imagens decorativas e bidimensionais impressas no espaço cênico, mas na presença viva e tridimensional do ator, força motriz da criação do próprio espaço teatral. Com efeito, a transformação do ator, do homem sobre o palco em objeto de arte significava

fazer do corpo humano, a partir de sua leveza e mobilidade, o meio de expressão essencial da cena, em orgânica harmonia com a cenografia e com o ritmo musical e plástico do movimento cênico.



Exercício rítmico-plástico.

Pelo que foi apresentado até aqui, presume-se que esta visão de encenação considere que as soluções encontradas com facilidade por um ator-músico se tornem impossíveis para o ator cuja musicalidade não tenha sido despertada.

A partir da ênfase nos movimentos rítmicos e na plasticidade do corpo do ator, Meyerhold, em sua linguagem cênica, buscou tornar manifesto artisticamente o que está latente na superfície do drama. O movimento firmou-se como o mais potente meio de expressão na criação do espetáculo teatral: o papel do movimento cênico passou a ser mais importante do que dos outros elementos teatrais. Por isso, movimento é aqui entendido como fenômeno sujeito às leis da forma da arte, como o meio mais patente de expressão na criação

teatral. Meyerhold (1914, p. 94) defendia que, retirados todos os componentes, exceto o ator e os movimentos para os quais ele foi preparado, o teatro permanecerá.

Ter como princípio que o trabalho do ator nasce do movimento, abordagem que encontrou forma no método ou sistema da biomecânica (CHAVES, 2001), torna patente um vínculo quase direto com a formulação dalcrozeana de que o conhecimento nasce do movimento, isto é, que a capacidade cognitiva tem sua raiz nas possibilidades corporais de apreensão e elaboração da realidade. Portanto, desse ponto de vista, o movimento corporal é o gerador de todo tipo de “trabalho”, incluindo o trabalho do ator.

Movimento, palavra e gesto. Da articulação desse tripé, Meyerhold não propõe apenas um caminho de execução. Acoplado a outros procedimentos, ele evidencia o que pode sedimentar a encenação como arte: “[...] alguns pensam que o gesto vem por si só. Não é assim. Não existe gesto por si só. A palavra requer um treinamento particular, mas não existe palavra separada do movimento” (CHAVES, 2001).

Embora exigindo cálculo e reparos precisos, virtuosismo de instrumentista, flexibilidade física, leveza, rapidez nas mudanças de ritmo e, freqüentemente, transformando-o em dançarino, a música pode aliviar o ator, ser um dos descansos de sua expressividade. Meyerhold liga obstinadamente teatro e música, a arte mais perfeita, como disse em 1938. Busca vincular não só movimento e música, mas também palavra e música.

Esta vinculação se compatibiliza de forma ampla e profunda com a noção que estamos desenvolvendo aqui, e pode ser sintetizada da seguinte maneira: palavra é música, música é movimento, e movimento é música, portanto, palavra é movimento. Daí o tratamento à palavra cênica, convocada em seu contorno acústico e, conseqüentemente, musical num sentido amplo, isto é, como fenômeno acústico-temporal, expressão que prefiro utilizar para estabelecer a inter-relação e a interdependência entre encenação e música.

A partir do que foi discutido até aqui, é preciso lembrar que, hoje, a valorização da palavra não mais se relaciona diretamente com o *textocentrismo* reinante até o início do século 20, nem que, por outro lado, as obras dramáticas tenham sido simplesmente relegadas ao descaso. Porém, dirigir uma obra teatral não é mais entendido “como a arte de fazer com que um texto seja admirado, mas dizer a respeito dele algo que ele não diz, de expô-lo à reflexão do espectador” (ROUBINE, 1998, p. 41). Conseqüentemente, texto e palavra, no tocante à realização da voz como elemento cênico, não ocupam necessariamente o mesmo lugar na arte de encenar. Esta se torna a arte de gerar a unidade, coesão interna e dinâmica da realização cênica. Se antes os espectadores iam assistir à realização de um texto pelos intérpretes, hoje se espera muito mais uma encenação (*mise-en-scène*), isto é, um conjunto do qual texto e intérpretes são integrantes.

Assim, quanto à aplicação do material acústico-temporal, os naturalistas desde cedo perceberam o potencial de intervenção da paisagem sonora para reforçar a ilusão visual com eficiência. Stanislavski realizava com maestria o que chamava de “paisagem auditiva”, construindo verdadeiras partituras sonoras, de precisão e riqueza espantosas. (ROUBINE, 1998, p. 157). A construção desse tipo de cenografia sonora, formada por imagens acústicas das mais diversas fontes inclusive a voz humana, foi um recurso semântico da linguagem da encenação que passou a ser elaborado amplamente por encenadores de todas as vertentes estéticas.

Elegemos Meyerhold como parâmetro das novas concepções de encenação, por sua atuação ter concretizado diversas concepções de emprego do material lingüístico do teatro, além de influenciar diversos encenadores. Porém, é preciso ressaltar que muitas das soluções por ele utilizadas faziam parte de uma visão compartilhada por vários artistas e teóricos de sua época. Tratamos sucintamente de alguns deles, e devemos mencionar também a visão de Antonin Artaud (1896-1948), para quem “as palavras serão utilizadas num sentido

encantatório, verdadeiramente mágico – em função de sua forma, de suas emanções sensíveis, e não mais de seu significado” (ARTAUD *apud* ROUBINE, 1998, p. 65). Artaud propõe o uso da voz como fonte de energia sonora tal como os instrumentos musicais, explorando a repercussão sobre a sensibilidade e os nervos do espectador. Desse modo, firma sua pretensão em empregar o material sonoro para exibir a teatralidade. Ao contrário da abordagem naturalista, não existe qualquer preocupação em criar uma cenografia sonora que imite o real. Sobre esse aspecto da estética artaudiana, Roubine (1998, p. 160) afirma que: “[...] a utilização do material sonoro só atingirá a sua plena eficiência dentro do espetáculo se a sua teatralidade latente for completamente assumida”, concepção que anula a costumeira divisão entre vozes, instrumentos musicais e sonoplastia. Este caminho de construção cênica inclui e radicaliza as premissas de Meyerhold, embora, ao contrário deste, Artaud tenha tido poucas oportunidades de executar seus ideais estéticos.

Por fim, é necessário lembrar a contribuição de Brecht que, preocupado com a criação de novas formas de realização cênica crítica e política, atribuiu enorme importância às pesquisas de Meyerhold. Além disso, segundo Roubine (1998, p. 163), no que tange a dimensão sonora e musical do espetáculo, a teoria do teatro épico seria, por ordem cronológica, a última a articular uma nova doutrina. Depois desta, o que surgiu foi uma radicalização extrema do que já havia sido proposto e formulado, ou desdobramentos, aprofundamentos e ampliações.

Contrapondo-se ao efeito de magia, tanto da prática de Stanislavski quanto da encenação expressionista, Brecht colocou a música em primeiro plano, completamente diferente de como foi feito até então: “[...] Na representação épica, a música intervirá, com efeito, exibindo-se enquanto música de teatro. Se for o caso, ela não hesitará em citar-se a si mesma, em pegar emprestadas certas fórmulas que remetem a formas tradicionais, conhecidas do espectador...” (ROUBINE, 1998, p. 161). A música, como o *Gestus* musical, tem a função

de comentar, autonomamente, questões postas pela peça, interromper a continuidade da ação e romper a unidade da imagem cênica. Estes expedientes se contextualizam dentro da proposta de “distanciamento” da estética brechtiana.

Embora algumas dessas abordagens possam ser vistas como antagônicas, e até excludentes, penso que, na perspectiva atual, elas possam ser compreendidas como opções disponíveis, principalmente porque a escolha de um caminho não precisa ser repetida. Não é impossível considerar relevante o resultado artístico de uma encenação de uma peça de Brecht que opere com recursos sonoros a partir de concepções de Artaud ou mesmo Stanislavski, desde que as intervenções musicais, como Brecht as concebeu, sejam respeitadas. Esta sugestão se coaduna com a noção de a encenação aparecer como uma justaposição ou imbricação de elementos autônomos: cenário, figurinos, iluminação, trabalho do ator, portanto, movimentação em cena, voz e musicalidade. Ao que tudo indica, o desafio maior será integrar esses elementos díspares, fundi-los num conjunto perceptível como tal, conferindo tanto unidade orgânica e estética quanto originalidade que resultem de uma intenção criadora que atribui à linguagem da encenação status de linguagem artística, gerando, em sua produção, obras de arte.

O estudo da arte de conceber, construir e animar o espaço cênico permite fazer pelo menos uma constatação: a da extraordinária diversificação das práticas, que proporciona, hoje em dia, a coexistência das mais diversas realizações (ROUBINE, 1998, p. 166).

Nessa perspectiva, os elementos constituintes da palavra, da música e do movimento fazem parte de um mesmo universo, e são considerados, em essência, os mesmos que os da Rítmica. Ao abordar alguns dos aspectos históricos das relações entre Rítmica e encenação, também foram situadas historicamente algumas das relações entre encenação e música como componente essencial da construção cênica.

Um campo de estudo que se propõe a abordar as relações entre “Voz, Música e Encenação” deve encaminhar-se em direção à pesquisa cujo domínio imediato é o gesto, complemento espacial da temporalidade da voz, e ao enfoque das articulações pertinentes ao gerenciamento do tempo no decorrer da montagem. Assim, a inserção do instrumental da Rítmica, de uma maneira geral, e, em especial, na vertente Feudel/Hoellering como Princípio Formativo, parece-me bastante oportuna, devido à escassez de trabalhos sobre o tema e pela importância para o estudo da encenação por estimular a exploração das articulações gestuais da palavra no âmbito das relações entre voz e encenação.

CAPÍTULO III:

Notas sobre três abordagens práticas

Exercícios Específicos para o Ator. Música e Ritmo. Huis Clos – Entre Quatro Paredes.

O presente capítulo apresenta três abordagens de utilização de alguns procedimentos da Rítmica em diferentes situações no exercício das Artes Cênicas. Não houve a intenção de abranger o máximo de variações possíveis, nem determinar cabalmente em cada uma das circunstâncias como os elementos da Rítmica podem atuar.

O objetivo é ilustrar as possibilidades de diálogo, inserção e emprego de processos e expedientes do universo da Rítmica como Princípio Formativo nos contextos escolhidos. A partir da minha experiência nesta área de conhecimento, selecionei algumas alternativas bastante fiéis às formulações originais. Outras propostas são improvisações, variações de tema, invenções, co-autorias, inclusão de outras técnicas e caminhos que dialogam e se sintonizam com as formulações da Rítmica.

Os exemplos foram registrados em DVD. Não foi possível um controle rigoroso da seleção dos exercícios a serem captados e da edição das imagens, uma vez que dispus de filmadoras emprestadas de amigos e de brechas na utilização do equipamento e do serviço do editor do vídeo do Centro de Artes Cênicas, que, com muita boa vontade encaixou a realização deste vídeo entre as muitas solicitações. Também levei algum tempo para encontrar um grupo que pudesse se comprometer com este projeto.

Apesar de certa precariedade nas condições de captação, as imagens foram feitas no calor dos acontecimentos, ficando a cargo da edição – exceto no trabalho “Inspirações Rítmicas...” – recortes que ajudaram a construir sentidos junto com o texto.

A edição das imagens foi decisiva para a discussão desta pesquisa, já que, sem o DVD, os aspectos retratados no texto podem ficar sujeitos a uma compreensão parcial. A leitura do Terceiro Capítulo deve ser feita com acompanhamento simultâneo do DVD. O vídeo está organizado em Blocos e Cenas/Capítulos. Cada Bloco corresponde a uma das experimentações realizadas. As Cenas/Capítulos obedecem à numeração do *menu* do DVD e são seqüenciais, isto é, foram organizados sem respeitar a divisão em blocos. O intuito é que DVD possa ser assistido com ou sem interrupções.

A primeira abordagem foi feita no curso de pós-graduação “Exercícios Específicos para o Ator”. A segunda é um recorte de uma experiência não concluída durante a disciplina de graduação “Música e Ritmo”, onde atuei como colaborador. E, a terceira, foi uma participação como preparador em um trabalho de conclusão de curso em direção.

Primeira abordagem: inspirações rítmicas...

Essa experiência de utilização da Rítmica em um contexto atual de formação de atores e construção de cena, aconteceu no primeiro semestre de 2006, na disciplina de pós-graduação “Exercícios Específicos para o Ator”, ministrada pelo Prof. Dr. Armando Sérgio Silva, oferecido pelo Centro de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.

Este curso tem como objetivo estimular a pesquisa sobre a preparação do ator, por meio de fundamentos específicos para a realização de cenas, o desenvolvimento de projetos na área de interpretação, a aplicação de ações, procedimentos e exercícios, visando resultados perceptíveis em trabalhos práticos e a preparação de monografias que contextualizem os espetáculos. Tais objetivos fazem frente à carência de trabalhos teóricos e analíticos na área de interpretação teatral e de experimentação orientada em sala de aula, procurando motivar pesquisadores a desenvolver projetos metodológicos específicos nesta área.

A disciplina é baseada na pesquisa que o professor Armando chamou de “A Oficina da Essência”, e parte da constatação de que os grandes diretores têm pensado, antes de tudo, nos princípios essenciais da arte do ator (SILVA, 2003, p. 44). Para tanto, sintetiza processos calcados na tradição teatral: “Aos poucos não conseguia mais falar em nomes, mas em procedimentos, os quais eu não conseguia mais identificar a paternidade” (SILVA, 2003, p. 16). Dentre estes procedimentos, tem importância decisiva o que acontece por meio de sensações alojadas na memória corporal como uma espécie de “Impressão Digital”, pois conferem ao ator “Potencialidades Expressivas” que serão ampliadas e adaptadas na busca do signo teatral, cuja construção parte da verdade corporal. Neste procedimento estão localizados alguns aspectos fundamentais para a articulação do nosso tema:

O ator é em cena uma escultura, que se movimenta em ritmo determinado e, por isso mesmo, “dança” em cena. [...] Possui uma respiração e pulsação responsáveis por micro-movimentos internos, que também se constituem em “dança”, por vezes aparentemente invisível, mas que dão sustentação ao seu deslocamento no palco. [...] Emite sons que, articulados ou não, possuem além de ritmo específico, propagação no espaço. [...] Estes sons são produzidos por um instrumento chamado corpo que os comunica, não só através de articulação de conceitos, mas ainda pela expressão puramente sensorial. [...] A palavra propicia sensações tanto auditivas como tácteis ao companheiro de cena, ao público e, por isso mesmo o corpo do ator é um instrumento que “canta” e cuja melodia e ritmo embalam a atenção do público. [...] O corpo do ator, mesmo em silêncio, produz sempre um “contracanto” em relação aos estímulos sonoros do companheiro de cena (SILVA, 2003, p. 61).

Para construir uma linguagem simbólica como a da arte, é indispensável abstrair e, para tanto, encontrar a essência, que não está ligada apenas à forma circunstancial e particular com que cada intérprete se explicita.

Como Anatol Rosenfeld (1969, p. 25) identifica, a obra literária é constituída por uma seqüência de unidades significativas projetadas por palavras e orações, construindo o mundo ficcional por meio de mediações na imaginação do leitor ou ouvinte. Já o teatro é uma convenção construída a partir da articulação de signos no tempo e no espaço, um ritual que pressupõe a comunhão e a cumplicidade com o público.

Como vimos no Segundo Capítulo, alguns dos principais encenadores pensaram o teatro como linguagem cênica, questionaram a primazia do texto e propuseram que o ator construísse uma “partitura” de signos expressivos. A partir disso, a proposta da “Oficina da Essência” elege doze premissas, das quais sete implicam na materialidade sonora, e com exceção do oitavo e nono itens *stricto sensu*, todos os outros estão no campo de trabalho ao qual a Rítmica se propõe:

[...] (1) o som e o ritmo, (2) a voz e a música, (3) a fala e a música, (4) a música na ação, (5) a música no corpo, (6) a fala no espaço, (7) o espaço dentro do corpo: o espaço fora do corpo, (8) o gesto teatral: a inspiração de exemplos exteriores de qualidade, (9) a dualidade ator/personagem: desejos de cada um, (10) a presença do público, (11) a partitura dos signos em movimento: a dança da teatralidade e (12) a música das palavras: a sinfonia da voz (SILVA, 2003, p. 65).

Para esta dissertação é especialmente relevante a relação entre noções e práticas presentes em processos de realização e formação em Artes Cênicas, como as mencionadas do referido curso, os princípios essenciais propugnados pelos grandes encenadores e os aspectos que estão no foco da Rítmica, desde os primeiros *insights* de Dalcroze.

Ao contrário de um diretor de teatro que conduz a representação conforme uma determinada concepção, o fundamental da dinâmica de ensino-aprendizagem apresentada no curso consiste na criação de condições para o engajamento em ações, procedimentos e exercícios de interpretação, visando à apropriação progressiva de capacidades a serem desenvolvidas e uma maior clareza do processo de criação de qualquer personagem, adaptáveis a qualquer opção estética (SILVA, 2003, p. 6-7). Assim, a delimitação do trabalho de formação básica do ator define um dos eixos da Oficina da Essência. Segundo o professor Armando, é um equívoco não desenvolver os fundamentos básicos de maneira associada ao projeto de Interpretação Teatral. Num primeiro patamar, o objetivo principal é estabelecer impulsos dramáticos diferenciados para que o ator jogue, brinque e improvise. Não se trata de executar uma profusão de exercícios, mas procurar aqueles que são protótipos, exemplos de profundidade e abrangência. Para tanto, o curso propôs a apresentação de um projeto

específico, que envolveu as seguintes etapas: apresentação oral do projeto; reflexões sobre os conteúdos; cronograma de execução e infra-estrutura humana e espacial de uma encenação.

Durante a apresentação das ações, procedimentos e exercícios foram discutidos os conceitos que fundamentavam cada trabalho, os realizadores foram entrevistados e os passos futuros definidos. Ao final, houve um debate sobre as apresentações. Em seguida, os pesquisadores voltaram aos seus trabalhos, nutridos das conversas ocorridas por ocasião das apresentações. Após um período de reelaboração, as cenas foram rerepresentadas seguindo o esquema anteriormente descrito. O curso foi finalizado com análise dos resultados perceptíveis, tendo como referência os modos de observação das ações, procedimentos e exercícios aplicados.

Para elaborar minha cena-ensaio, elegi um fragmento da tragédia *Prometeu Acorrentado*, de Ésquilo. Do ponto de vista do conteúdo, o projeto teve como estímulo aspectos de caráter estrutural presentes na linguagem mitológica, conforme Lévi-Strauss (1978) destacou, e no mito de Prometeu, tal como está contido e representado na tragédia da antiguidade clássica grega.

O fragmento da cena escolhida localiza um momento de reflexão sobre a atitude de Prometeu e o castigo imposto por Zeus por meio de um diálogo entre protagonista e coro:

Coro: Plasmado de ferro e de pedra, Prometeu, é o coração de quem não se indigna com teus sofrimentos. Eu não quisera contemplar esta cena e, quando a vi, punziu-me o coração.

Prometeu: Deveras, inspiro dó aos amigos que me vêem.

C: Fôste, decerto, além daquela oposição?

Pr: Sim, curei nos homens a preocupação da morte.

C: Que remédio achaste para este mal?

Pr: Alojiei neles as cegas esperanças.

C: Foi esse um dom utilíssimo à Humanidade.

Pr: Além disso, dei-lhes de presente o fogo.

C: Os efêmeros possuem agora o fogo chamejante?

Pr: Sim, e dele aprenderão artes sem conta.

C: São, pois, esses os capítulos de acusação por que Zeus...

Pr: ...me afronta e não consente nenhum alívio de meus males.

C: Não há termo prefixado a teu suplício?

Pr: Nenhum, senão quando bem lhe parecer.

C: E como lhe há de parecer bem? Que esperança pode haver? Não vês que erraste? Dizer da extensão de teu erro seria para mim desagradável e para ti penoso. Pois bem, deixemos isso de lado; procura um meio de livrar-te da tortura.

Pr: É fácil, quando se pisa do lado de fora da desgraça, aconselhar e repreender quem está sofrendo. Eu sabia de tudo isso; errei por querer; por querer, não vou negá-lo. Eu mesmo fui procurar meus sofrimentos quando socorri os mortais. Sem embargo, não esperava sofrer a pena de ficar mirrando assim nestas alturas rochosas, dar com os costados neste penhasco ermo e deserto. Contudo, não lamento minhas dores atuais. Pousai no chão e ouvi os males que me estão por vir, para saberdes tudo do começo ao fim. Escutai-me! Escutai-me! Compartilhai a dor de quem está penando agora, pois a adversidade, em seus erros sem rumo, visita hoje um, outro amanhã.

A escolha deste trecho para realizar este ensaio sobre o emprego da Rítmica no âmbito teatral apóia-se nos seguintes motivos: na cena selecionada está sintetizado um nível profundo de significado desta tragédia; em sua maior parte, o diálogo se compõe de frases curtas, o que julguei propício tanto pelo pouco tempo disponível para os atores decorarem o texto quanto por facilitar a exploração das possibilidades de composição em sintonia com a memorização; e, em especial, porque o diálogo estabelecido acontece entre protagonista e coro, cuja importância para a constituição da tragédia e, por extensão, do teatro no Ocidente, é tratada por Friedrich Schiller e Isadora Duncan a partir da relação coro-acontecimento teatral e coromúsica.

Schiller (1991, p. 76) considera que:

Onde não fale a ação, pouco ajudará a palavra. Poder-se-ia, pois, perfeitamente deixar o coro ser o seu próprio porta-voz, se tão-somente o levasse de uma forma adequada à interpretação. [...] o dramaturgo fornece apenas as palavras; a música e a dança devem ser acrescentadas para viva-las. [Grifo nosso]

Suas ponderações sobre o coro inserem-se numa discussão mais geral sobre o naturalismo e o simbolismo na estética teatral como abordamos no capítulo anterior:

Todos os momentos exteriores de uma representação dramática opõem-se a esse conceito (ilusão), pois tudo não passa de um símbolo do real. O próprio dia é no teatro, artificial; a arquitetura é apenas simbólica; a própria linguagem metrificada é ideal. Mas exige-se que a ação seja, à força, real, de modo que a parte há de destruir o todo. [...] Todavia, com a introdução de uma linguagem metrificada, deu-se já um grande passo rumo à tragédia poética. Já passaram pelo teatro algumas felizes tentativas líricas, e a poesia, mercê de sua inata e vigorosa força, conquistou, aqui e ali, algumas vitórias sobre o preconceito dominante. [...] A introdução do coro, pois, seria o último e mais decisivo passo [...] (SCHILLER, 1991, p. 76).

A tragédia originou-se poética e espiritualmente do coro, e, mesmo tendo se emancipado dele, é possível dizer que sem essa testemunha e esteio da ação, a tragédia teria se tornado uma obra poética totalmente diversa. O coro, natural na tragédia antiga, torna-se um órgão artificial na tragédia moderna ajudando a produzir a obra, por isso, para que uma reflexão se efetive, ela terá que recuperar por meio da representação o que lhe falta em vida sensível. Depreende-se desse pensamento a atribuição da função semiótica do coro como actante, como sugerido por Schiller (SCHILLER, 1991, p. 79-80):

O coro mesmo não é nenhum indivíduo, senão – um conceito geral. [...] O coro abandona o estreito círculo da ação para se estender ao passado e ao futuro, a longínquas épocas e povos, a todo o humano em geral, a fim de colher os grandes resultados da vida e revelar as doutrinas da sabedoria. Fá-lo, no entanto, com inteira força da fantasia, com ousada liberdade lírica, avançando até os mais altos cumes das coisas humanas como que com passos de deuses – e o faz, em sons e movimentos, acompanhados de toda força sensível do ritmo e da música. (Grifo nosso)

Schiller entende que o coro da tragédia grega, ao cumprir funções fundamentais na construção teatral, sustentando e acompanhando toda a ação, difere sensivelmente do coro operístico.

Outra fonte deste tipo de perspectiva vem de Isadora Duncan. Ela insistia que o coro na tragédia grega não era nem narrador nem personagem, mas a própria “alma da música”, que é no que Isadora se transformava quando dançava narrativas mitológicas. O que ela almejava com sua dança não era transmitir uma mensagem representada pela mímica, mas mostrar uma ação.

Sua noção de coro e suas composições coreográficas sobre os mitos como a condição da própria “alma da música”, colocam em foco numa perspectiva inversa, porém recíproca, o tratamento dado por Nietzsche (1972), que considera a música o espírito da tragédia.

Envolvido com questões dessa natureza, propus pesquisar e experimentar alternativas de encenação tendo como base a concepção e o comportamento cênico do coro, testando formas de atuação no seu relacionamento com o protagonista.

No início, os participantes do experimento receberam com estranheza a proposta de construção de cena a partir da utilização de materiais musicais, mas aceitaram o desafio, considerando que essa pesquisa poderia significar descoberta, ampliação e desenvolvimento de recursos, tanto no que dizia respeito a eles próprios, como à elaboração cênica. Fizeram parte do elenco: Amanda (aluna do curso de graduação em Artes Cênicas da USP), Carina (professora de teatro e clown na Escola Livre de Teatro de Santo André), David (malabarista, ator de clown e colaborador eventual em projetos teatrais) e Gina (atriz e integrante do programa de pós-graduação do Curso de Artes Cênicas da USP). Gina e Carina também freqüentavam o curso “Exercícios Específicos para o Ator”. Nenhum dos quatro participantes tinha formação musical, mas tinham alguma vivência com música em aulas eventuais de canto, participação em corais, tentativas breves de aprender a tocar um instrumento musical, cursos oferecidos na formação em Artes Cênicas e informações musicais obtidas nas próprias montagens teatrais de que participaram.

Gina e David são costa-riquenhos e, o texto de Ésquilo, traduzido pela Gina, foi dito por eles em espanhol. Assim, a execução do texto, feita em português e espanhol, traria maiores possibilidades de exploração dos contornos musicais característicos de cada idioma. Às vésperas da apresentação, a Amanda, que participou de todo o processo, se machucou e não pode se apresentar. Algumas configurações tiveram que ser revistas e refeitas de última hora, já que os outros três haviam perdido referências e marcações dadas pela Amanda.

A cena-ensaio apresentada por ocasião deste experimento recebeu o título de “Inspirações rítmicas na relação coro-protagonista: um ensaio sobre a aplicação metodológica da Rítmica como Princípio Formativo na encenação”.

Ao averiguar no repertório da Rítmica quais procedimentos e caminhos poderiam ser explorados para composição da cena, ocorreu-me trabalhar com uma diferenciação entre protagonista e coro, evidenciada pela movimentação corporal, pela movimentação de cena e por contornos vocais. Ou seja, todos os atuantes se encarregariam da interpretação, tanto do coro, quanto de Prometeu, evidenciando cada uma nos parâmetros acima discriminados.

A movimentação pelo espaço cênico foi norteadada por um pulso comum ao grupo, encontrado por eles mesmos. Foram realizados alguns exercícios e atividades para sensibilizá-los a atingir esse objetivo. Exemplos de como essa sensibilização pode ser desenvolvida constam no DVD, na parte dos registros de trabalho de preparação da peça *Entre Quatro Paredes*.

As atividades que visavam à sensibilização para a pulsação foram sintetizadas e integradas à cena de “Inspirações rítmicas...”. Assim foi marcado o início dela (Cena/Capítulo 2). A partir disso, cada um criou um percurso e uma movimentação gestual (Cena/Capítulo 3). Tanto o percurso quanto o gestual constituem elementos para a composição da interpretação encontrada para o coro e para Prometeu, e isso deve ser a base de evidência de um momento e de outro. Junto e paralelamente a esse processo, fomos trabalhando contornos vocais e

dicções, incorporadas ao coro e ao protagonista em cada momento do diálogo (Cena/Capítulo 4). Nas duas falas, propus uma quebra do esquema anterior. Os intérpretes interrompem o percurso, mudam o gestual que recorta a mudança entre coro e protagonista, além de construir outra relação entre texto e movimento (Cena/Capítulo 5). A proposta foi que a movimentação de cada ator fosse sincronizada com a dos outros o mais rigorosamente possível, assim como a relação entre a vocalização do texto e as frases de movimento.

Os encontros foram iniciados com uma rotina de aquecimento ou “afinação do instrumento”, que buscava relacionar postura corporal, alongamento, respiração e vocalização. Enfatizei um procedimento denominado “respiração bi-polar” que compreende dois tipos respiratórios básicos: lunar e solar. Esta técnica vincula cada um dos tipos respiratórios a determinados movimentos corporais coordenados com os momentos de inspiração e expiração. Essa coordenação também propicia a realização de posturas para alongamentos. Coordenadamente com as posturas, os movimentos corporais e os momentos de inspiração e expiração, são executados exercícios de vocalização de diferentes tipos e maneiras. Do conjunto de alternativas deste procedimento, selecionei atividades que pudessem encaminhar melhor a realização da proposta cênica.

Alguns dos exercícios numa seqüência mais ou menos freqüente foram:

- ◆ Deitados chão, os atores soltam o corpo e percebem as sensações corporais.
- ◆ Auto-massagem na região do peito, ombros, pescoço, nuca, garganta, rosto, cabeça, coro cabeludo, orelhas etc.
- ◆ Ainda deitados, respiram e vocalizam atentos para a resolução do sopro em som (na técnica bi-polar é chamado de “exercício ancestral”).
- ◆ Condução para se chegar a uma posição para ficar em pé. Realizar subida em uma inspiração e descida em uma expiração de várias formas, e vice-versa.
- ◆ Escolher uma subida e permanecer.

- ◆ Exercício ancestral em pé.
- ◆ Balanço da bacia.
- ◆ Peso e equilíbrio sobre os pés.
- ◆ Movimentação da cabeça em círculos, espirais, “oitos” e diferentes desenhos.
- ◆ Percepção da sétima vértebra.
- ◆ Vocalização de sons vibratórios (grruu, brruu, krru, vrruu etc).
- ◆ Vocalização de sons vibratórios, movimentando a cabeça desenhando um “oito deitado” com a ponta do nariz, com movimentos vocais ascendentes e descendentes de semi-tom em semi-tom.
- ◆ Vocalização de sons vibratórios em movimento diatônico ascendente e descendente em intervalo de quinta, subindo de meio em meio-tom, alargando o corpo para os lados, tendo como orientação as pontas dos dedos das mãos.
- ◆ Caminhar no pulso, no dobramento e na subdivisão, e assim por diante.

As etapas do trabalho foram previamente planejadas, organizadas e conduzidas com o objetivo de estabelecer uma continuidade desde o aquecimento até as atividades conclusivas. Porém, como a atitude improvisacional faz parte dos processos desenvolvidos na Rítmica, redimensionamentos e alterações no que foi previamente pensado foram constantes no desenrolar dos ensaios.

No trabalho desenvolvido para a montagem da cena, a base sustentadora da criação individual foi dada por parâmetros como movimentação e exploração do espaço sob diferentes condições, ora livremente, ora no pulso, na subdivisão, no dobramento, em módulos rítmicos. Também, durante o deslocamento foram circunscritas variadas possibilidades geométricas e diferentes posturas corporais, com partidas e chegadas

simultâneas. Esses elementos foram experimentados tanto simultaneamente quanto parte por parte, em diferentes combinações, com paralelismos e contraposições, por cada integrante do grupo isoladamente, em duplas e pelo grupo todo.

Das experimentações fizeram parte a utilização de materiais como bolas de madeira, de tênis e bastões, que serviram de apoio e estímulo para novas descobertas e possibilidades. Não havia desde o início a intenção de incorporá-los diretamente à ação, mas explorar se e quais modificações eles provocavam tanto na execução do texto quanto dos movimentos. Nesta dinâmica, aos poucos e ininterruptamente fomos trabalhando o texto, estabelecendo em cada momento a estrutura cênica de acordo com a intervenção de cada um e, a partir dessa estrutura, dicções, entonações, contornos vocais, enfim, maneiras de dizer e cantar o texto.

De acordo com os princípios da Rítmica, os resultados não devem depender apenas de quem dirige as atividades, mas da contribuição de todo o grupo. Leva-se em consideração o que, em que situação, quando e com que objetivo as propostas são feitas, ou seja, valoriza-se as modificações, freqüentemente inesperadas, que a introdução de diferentes fatores pode provocar. Por isso, práticas advindas de diferentes metodologias de preparação vocal, por exemplo, são necessárias, porém relativas como resolução estética, uma vez que os dados em jogo podem levar a voz por trilhas não exploradas anteriormente, o que pode acontecer com qualquer dos aspectos da construção cênica.

Assim, as diferentes execuções do texto ganharam contornos particulares ao serem realizadas em movimento, com cada ator andando em seu pulso, com todos na mesma pulsação, com um motivo rítmico, executando um motivo rítmico no andar acrescido de gestos, manipulando bastões etc. As possibilidades variam, multiplicando-se quase indefinidamente, conforme o repertório e a experiência de cada ator e o que eles cultivam dos procedimentos originados na Rítmica.

Algumas das atividades mencionadas podem ser vistas no registro do trabalho com o grupo que montou a peça *Entre Quatro Paredes*, última experiência relatada neste capítulo.

Segunda abordagem: música e ritmo

A segunda oportunidade de averiguar as potencialidades de inserção da Rítmica em contextos de Artes Cênicas teve um viés pedagógico, e foi possível graças ao convite feito pelo Prof. Dr. Fábio Cintra de participar como colaborador no curso sob sua responsabilidade, “Música e Ritmo”, que faz parte da grade curricular da graduação em Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.

Ficou acordado que eu faria intervenções para desenvolver um trabalho conjunto respeitando os objetivos a serem atingidos pelo curso. Nessas ocasiões, eu também teria a oportunidade de colher imagens que serviriam à minha pesquisa. Porém, devido a uma greve ocorrida no primeiro semestre de 2007, período em que a disciplina é oferecida, não foi possível cumprir tudo o que havíamos planejado.

Como o nome do curso evidencia, o foco de seu conteúdo é musical. Porém, as preocupações e estratégias do professor responsável se aproximam bastante das atividades e propostas relacionadas à Rítmica.

Basicamente, pensamos em tratar os conteúdos de forma que o desenrolar dos acontecimentos conduzisse a realizações cênicas. Estas poderiam se constituir em pequenas cenas ao final de curtos períodos de trabalho ou em um projeto ao final do curso, conforme os alunos assimilassem e se apropriassem do que fosse focado.

Embora este planejamento não tenha sido concretizado inteiramente, foram feitas experiências que se encaminharam para os objetivos propostos. Destas experiências foi possível registrar uma que considero rica e significativa, e, ainda que não tenha sido

concluída, merece ser aqui incluída, devido aos objetivos propostos tanto das aulas do curso quanto desta pesquisa.

O professor Fábio e eu definimos percursos de diferentes pontos de partida para convergir numa conformação cênica. Ele partiu da articulação da palavra em direção a possibilidades gestuais, chegando aos contornos melódicos e finalmente à cena. Eu comecei por um trabalho com melodia, que se dirigiu à construção de frases de movimento que deveriam se encaminhar ao texto chegando à cena.

Minha proposta começou com exercícios de percepção de extensão melódica, mostrando corporalmente, por meio de movimentos, como o início da melodia, notas de apoio, pausas e final da frase eram percebidos e sentidos (Cena/Capítulo 6).

Este exercício incluiu uma pesquisa de movimentação livre tendo a melodia tocada como base (Cena/Capítulo 7). A partir disso, comecei a variar aleatoriamente tempos de execução da melodia e tempos de duração de notas e pausas, que deveriam ser assumidos na movimentação corporal, ainda como pesquisa e experimentação de possibilidades (Cena/Capítulo 8).

Percebeu-se que, apesar de o ritmo ser por excelência o ordenador do tempo, já que a ele estão vinculadas as durações de sons e silêncios, existe uma mensuração temporal possível de ser feita pela melodia, que poderíamos chamar de “tempo melódico”. Uma vez que se conhece uma melodia, até certo limite, é possível prever quando ela termina e os momentos do seu desenvolvimento, independentemente do andamento e da forma que ela seja executada. Essa forma de interpretar uma melodia aproxima-se das maneiras da fala, que contém em si ritmo e melodia, mas, em geral, não fixados. Contudo, como no caso de uma melodia, quando se conhece a frase dita, pode-se prever quando ela começa, termina, seus pontos de apoio etc.

Em seguida, e na medida em que os participantes incorporavam a música, foi solicitado que cada um criasse e fixasse uma frase de movimento que deveria ser sempre

repetida da forma mais idêntica possível, e com o mesmo deslocamento pelo espaço, realizando o mesmo percurso (Cena/Capítulo 9).

Na etapa seguinte, voltamos ao diálogo entre a melodia e a frase de movimento criada pelos participantes, explorando o tempo melódico com a movimentação (Cena/Capítulo 11 e 12). Variando as possibilidades, experimentamos uma frase em que eu tocava somente o começo e pequenos trechos intercalados da melodia enquanto os atores executavam as frases de movimento (Cena/Capítulo 10).

Por fim, a música no movimento (Cena/Capítulo 13 e 14). O grupo foi dividido em dois para realizar as frases de movimento criadas, sem uma música acusticamente audível.

A próxima fase do trabalho seria encontrar, ou criar, um texto que estivesse em sintonia com a seqüência de movimento, ou que fosse por ela inspirado. Esse encaminhamento se encontraria com o resultado do processo conduzido pelo professor Fábio e, com esses elementos, chegar-se-ia à composição de cenas. As circunstâncias, no entanto, impediram que o processo fosse concluído.

Teria sido profícuo se tivéssemos tido a oportunidade de averiguar se e como a melodia inicial estaria integrada à cena final, não literalmente, porque a memorização não era a parte essencial da proposta, mas apenas motivo propulsor, estímulo de contornos. O mesmo poderia ser feito com cada momento do processo, já que mudanças na seqüência de movimentos estavam na perspectiva, conforme a construção cênica fosse sugerindo.

Terceira abordagem: *Entre Quatro Paredes*

O terceiro exemplo de inserção da Rítmica aqui apresentado, deu-se com atores convidados por Rodrigo Fabbro para a encenação da peça *Entre Quatro Paredes*, de Jean Paul Sartre. Rodrigo é formado pela Escola de Arte Dramática (EAD), e está concluindo a graduação em Artes Cênicas na Universidade de São Paulo. A montagem da peça faz parte do

seu trabalho de conclusão de curso em direção. O elenco foi composto por Tiago Real, que cursa o segundo ano da EAD; Lucas Beda, formado pela Escola de Teatro Célia Helena; Marta Caetano, atriz que frequentou parte dos cursos da EAD; e Bruna Thedy, atriz.

Rodrigo tem experiência musical, toca violão e piano, além de cantar em corais. Marta teve aulas de canto. Os outros têm convívio com elementos musicais circunscrito a treinamentos com conteúdo musical, oferecidos durante a formação teatral e nas montagens das quais participaram.

Não foi possível acompanhar e trabalhar sistematicamente toda a preparação dos atores e cenas, por um lado, porque eles queriam dispor de outras abordagens, por outro, pela proximidade do dia da estréia. Os encontros aconteceram sempre antes dos ensaios e tiveram a duração de uma hora e meia, aproximadamente.

Apresento aqui uma circunstância diferente das duas anteriores em muitos pontos. O fato de haver texto, um grupo de atores e um encenador me fez pensar procedimentos e seus encadeamentos sempre em função das intenções do encenador e das necessidades e limites dos participantes. Isoladamente do contexto cênico, trabalhei com eles alguns princípios básicos da Rítmica; as outras propostas fundamentaram-se em soluções para a construção das cenas tal como o diretor e o grupo decidiam.

Foi instigante constatar que, a partir de um determinado ponto, minha opinião passou a ser considerada e esperada como se eu fosse parte do grupo e não um preparador específico que, a princípio, treinaria com os atores aquilo que é de seu domínio (voz, corpo, dança etc.) e encerraria sua participação no contexto daquilo que é treinado.

No caso da Rítmica, ou pelo menos no meu caso nesta preparação, além de muitas conversas com o Rodrigo e com os atores, precisei acompanhar parte dos ensaios e do processo como um todo para definir o que selecionar de meu repertório e como articular esse conhecimento frente à montagem da peça.

Como já foi mencionado, não pude acompanhar e intervir na elaboração da encenação toda. Do que foi possível trabalhar, selecionei alguns momentos de exercícios preparatórios, ensaios e cenas da apresentação da peça. Esses momentos, não necessariamente gravados na mesma ocasião, foram editados para tentar reproduzir o encadeamento das atividades e exercícios propostos para montar a cena.

Para tanto, as Cenas/Capítulos 15 e 16 apresentam uma série que começa com percepção corporal, com os atores em pé e de olhos fechados preparando e encaminhando-se para chegarem ao chão deitados. Em seguida, sempre de olhos fechados, os atores se deslocam arrastando-se e, depois, rolando. Ao mais leve contato com objetos de cena ou com outro ator, eles deveriam se afastar imediatamente. Depois de explorar o espaço cênico e os outros participantes desta forma, indiquei que experimentassem o contrário, ou seja, em vez de se afastarem, mantivessem a proximidade a partir das passagens em contato (Cena/Capítulo 17). Ainda de olhos fechados, com movimentos ininterruptos, disse ao Tiago para manter um movimento bastante lento e para Bruna e Marta apressarem o deslocamento, reagindo às paradas dos estalos de dedos. No final do exercício, eles indicaram em que parte do espaço cênico eles imaginavam estar.

Depois, em pé, caminhando pelo espaço de acordo com a marcação de tempo/pulso (Cena/Capítulo 18), os atores fizeram deslocamentos em todas as direções. Quando todos entravam no mesmo pulso e nele procuravam manter a regularidade, eu parava de marcá-lo (Cena/Capítulo 19).

Realizamos algumas atividades de percepção e reconhecimento de três figuras rítmicas básicas: pulso, dobramento e subdivisão. Os atores começam fazer trocas alternadas voltando sempre para pulso entre dobramento e subdivisão (Cena/Capítulo 20).

Numa variação do exercício acima proposto, as seqüências das figuras rítmicas das trocas alternadas foram previamente acertadas, enquanto a sinalização do momento de troca

continuava sendo determinada por mim (Cena/Capítulo 21). Neste momento, foi necessária uma parada para esclarecer como resolver questões de precisão na execução do exercício, pois não estava claro em que eles poderiam centrar o foco para que as mudanças fossem mais orgânicas. Era preciso dividir a atenção. Um dos objetivos do exercício é fazer com as pessoas se unam num tempo que é de todo mundo e não é de ninguém. Todo mundo tem tudo e ninguém tem nada. Cada um assume o pulso norteador num momento diferente, sabendo que, quando não estiver com o pulso, alguém o estará amparando, realizando-o. Também foi considerado se os “erros” cometidos durante os exercícios eram ocasionados por questões técnicas ou por falta de contato entre os atores, ou seja, por questões extra-musicais.

No exercício seguinte, o comando para troca de figuras passou a ser feito pelos participantes a partir do movimento (Cena/Capítulo 22).

Já na Cena/Capítulo 23, cada personagem assumiu e se deslocou no espaço cênico com uma figura rítmica e, desta maneira, passaram o texto de uma das cenas. (Marta se perde e altera a figura rítmica espontaneamente, fora do combinado. Nesse caso, é importante observar: que tipo de dificuldade provoca esta reação?) No DVD, no final desta cena/capítulo, emendamos uma atividade que veio em seqüência: Bruna e Marta mantêm o pulso enquanto Tiago movimenta-se com liberdade mas lentamente.

A Cena/Capítulo 24 apresenta a reprodução integral da cena mencionada no parágrafo anterior, realizada em um dos primeiros ensaios.

Na Cena/Capítulo 25, são mostrados dois exemplos de sincronia de movimento. O primeiro é o final da cena registrada na Cena/Capítulo 24, refeita depois das vivências mostradas até aqui. O segundo exemplo não permaneceu na versão final da peça, embora tenha sido pensado pelo diretor como possibilidade de finalização.

A Cena/Capítulo 26 reapresenta a cena do Cena/Capítulo 24 em uma das apresentações da peça. É notória a diferença da execução do primeiro exemplo mencionado

no parágrafo anterior. Agora o movimento entre os atores está tão sincrônico, que Bruna pode permanecer de costas para o Tiago e este sem exergá-la, e ainda assim manterem a harmonia. Além disso, é curioso perceber a relação entre os tempos dos movimentos delas e dele.

Na Cena/Capítulo 27, de olhos fechados, cada participante deve emitir sons num único fluxo expiratório, acompanhados por um movimento que deve começar sempre no mesmo lugar mas ser explorado de maneira livre. A continuação do exercício se dá com o deslocamento dos atores pelo espaço. Para o próximo exercício, os atores deveriam incorporar a sensação vocal trabalhada nesta atividade.

A proposta de exercício apresentada na Cena/Capítulo 28 foi a passagem do texto simultânea ao deslocamento no pulso pelo espaço. A emissão das falas deveria ser feita em crescendo, entrecortadas livremente, ou seja, respeitando ou não um sentido lógico. O crescendo deveria ser realizado em apenas num fluxo respiratório, numa mesma emissão.

A partir da proposta anterior, foi selecionada uma única fala que deveria ser repetida em crescendo e com variações nos tempos de movimentação pelo espaço cênico. Neste momento, solicitei que pelo menos dois atores realizassem a fala simultaneamente. No final, os elementos da proposta foram sendo reduzidos.

Em seguida, voltamos a pesquisar trocas de figuras rítmicas determinadas por mim (Cena/Capítulo 29) e sob a determinação deles (Cena/Capítulo 30).

Na Cena/Capítulo 31, ao andar com um pulso comum a todos, cada ator deveria decidir o momento para bater a bolinha de tênis no chão a quatro tempos (4/4). Em seguida, perceber o motivo rítmico que foi se estabelecendo, mantendo sua regularidade. Com a entrada do som da percussão, todos deveriam abandonar seus pontos de apoio e assumir o tempo forte do módulo rítmico determinado pelo instrumento.

Já no Cena/Capítulo 32, cada um deveria lançar simultaneamente sua bolinha ao outro no tempo forte do compasso (4/4), indicado por um ritmo tocado por mim. A movimentação

poderia ou não ser feita no pulso estabelecido pelo ritmo, porém, as trocas de bolinhas deveriam ser rigorosamente simultâneas e no tempo forte. Não era necessário que as trocas fossem feitas sempre nos mesmos e em todos os tempos fortes, mas sim estabelecer contatos para trocar e ter prontidão de resposta. Os “erros” eram evitados pela estabilização e fluxo na ação e na atitude.

A etapa seguinte foi construída pela movimentação dos atores no espaço cênico marcando com bastões o tempo forte de um ritmo tocado por mim. A marcação da cabeça do compasso foi feita pelo toque dos bastões entre si, no chão e nos objetos de cena. Um dos atores chamava a atenção dos outros por meio da primeira fala de uma cena. Todos deveriam repassar mentalmente suas falas até que esse mesmo ator recomeçasse. A partir daí, a seqüência das falas da cena continuava. O jogo com os bastões e o ritmo permaneceram. A movimentação era livre, podendo ou não ser feita no pulso ou no ritmo. Quem tomava a fala não precisa fazer a marcação. Fui parando de tocar trechos do ritmo de trás pra frente até parar totalmente, de forma que os atores ficassem pouco a pouco sem amparo externo. Realizei esse jogo de diferentes maneiras, enquanto os atores continuavam passando as falas da cena. Agora, a marcação não deveria ser feita por todos o tempo todo. De preferência, deveria haver marcando o pulso, mas um por vez.

Na Cena/Capítulo 33, Marta circunda o espaço cênico no pulso, o mais rigorosamente possível, enquanto se desenrola um diálogo entre seu personagem e o do Tiago. O recorte do texto foi feito pela localização dela em cada ponto do espaço. Esta também foi uma marcação sugerida pelo Rodrigo. O resultado desta composição no contexto de uma das apresentações está registrado na Cena/Capítulo 34.

Na Cena/Capítulo 35 está um exemplo de uma série para afinação do que é o instrumento do artista de cena. Os atores devem voltar sua atenção para a região central do corpo e, partindo daí, preparar procedimentos respiratórios que culminam em vocalizações.

Estas começam com vogais e incluem outras possibilidades em conexão com os impulsos de movimento corporal (Cena/Capítulo 36). Essa foi uma sugestão de preparação para a seqüência sintetizada nas Cenas/Capítulos 37, 38 e 39, que foi realizada com vocalizações das consoantes M, N, e L junto com um gesto padrão para cada uma delas. Depois, mantendo a sonorização dessas consoantes, foram experimentadas variações do gestual proposto de início, até que cada um tivesse criado o seu. Então, foram escolhidas palavras iniciadas por uma das consoantes do trecho de texto de cada um. A vocalização da palavra deveria ser iniciada a partir do gestual vocal e corporal encontrado, e transformada de acordo com o contexto cênico, conforme a sensação e avaliação tanto dos atores quanto do encenador.

Considerações finais

Para mim, a descoberta dos princípios fundamentais da encenação só pode ter um ponto de partida; a Rítmica foi decisiva sobre a direção que eu devia tomar. Através dela, eu me libertei dos entraves que mantêm uma obra de arte aprisionada a certos limites. (APPIA apud BABLET; BABLET, 1982, p. 81)

Penso que não poderia encontrar depoimento mais contundente e profícuo sobre a legitimidade das conexões entre Rítmica e encenação. Sobretudo tendo partido de Appia, que teve uma ascendência marcante sobre uma geração de encenadores atuantes em várias partes do mundo, num momento em que a encenação estava se definindo como linguagem artística.

A participação de fatores musicais nos fundamentos teatrais independe de origem, ocorrendo em todos os contextos culturais. Recursos metodológicos colaboram na articulação de fatores musicais por atores de uma maneira diferenciada. Quando isto acontece da mesma forma que com músicos, isto é, movimentando parâmetros musicais para e na cena de forma independente da presença física da música, é ainda mais enriquecedor. Essa possibilidade encontra farta quantidade de estímulos de trabalho, e apoio teórico no desdobramento da Rítmica com Princípio Formativo, que não entende os parâmetros musicais integrados à voz e aos movimentos corporais ortodoxamente, mas fundamenta suas construções na expressão de movimentações de naturezas diversas. Isto permite redimensionar qualitativamente o enfoque dado ao conteúdo musical sob o conceito de “fenômeno acústico temporal”.

Em ambientes de artes cênicas são bastante frequentes idéias, noções e afirmações que mencionam de alguma forma aspectos pertinentes às qualidades do som como anteriormente delineado, enfatizando que o acontecimento musical oferece facetas e possibilidades que, na aprendizagem e realização em artes cênicas, viabiliza um enriquecimento mútuo, pois oferece uma diversidade de soluções estéticas e criativas evidenciando o caráter polissêmico da encenação.

Ao propor que “música é movimento, e movimento é música”, Dalcroze atribui uma dimensão visual para o som e uma sonora para o movimento, o que salienta as potencialidades cênicas de ambos, ou melhor, da resultante de sua integração. De acordo com sua pesquisa, o movimento e o corpo são inseparavelmente integrados ao fazer musical e, por extensão, ao fazer artístico. Reflexões e pesquisas desta ordem contribuíram na construção do corpo, do pensamento e de uma visão modernas, ressaltando a noção de que o que nós registramos na cabeça é sempre uma informação sobre uma experiência; é a experiência corporal que forma a consciência. Buscar uma disponibilidade corporal e espiritual – este foi o legado de Dalcroze, que tomou vulto a partir de Hellerau: “Ritmo é ordem e movimento, a expressão da necessidade mais íntima, da aspiração mais secreta. Espiritualizar o que é corporal e encarnar o que é espiritual”.

Apesar da importância histórica da Rítmica, sua institucionalização como área de conhecimento e disseminação de suas práticas, de forma a perder de vista sua origem, não é raro entre nós constatar atores e atrizes com dificuldades de articulação dos elementos de que tratamos nesta dissertação. Na parte em que discutimos algumas experiências práticas, algumas dessas limitações foram evidenciadas. Do ponto de vista da integração de parâmetros musicais cenicamente, contudo, o saldo dos experimentos me pareceu positivo. Dificuldades iniciais, declaradas pelos próprios participantes, foram relativamente bem solucionadas, sobretudo se levarmos em conta as condições de realização das abordagens, em especial o pouco tempo para o amadurecimento dos processos, muito mais do que o escasso conhecimento musical prévio. Mesmo porque este não é, necessariamente, um pressuposto do trabalho com a Rítmica neste contexto. Não que conhecimento musical seja preterível, mas não é uma condição essencial. Realizar um texto com uma movimentação determinada e com uma gesticulação rítmica precisa não é tarefa simples nem para músicos experientes.

Aliás, gestual, movimento e texto, que, de qualquer forma, contêm elementos musicais, pertencem, de fato, muito mais ao campo de ação de profissionais da cena. Como vimos, isso faz com que as ofertas de atividades da Rítmica possam enriquecer especialmente o desempenho desses últimos. Porém, num sentido profundo, a Rítmica como Princípio Formativo implica uma contribuição recíproca entre quem propõe e para quem é proposto, bem como em que situação, quando e com que objetivo as propostas são feitas. Por isso, a mistura com diferentes técnicas é bem-vinda, porém, relativizada como solução estética, uma vez que, no contexto da Rítmica, os dados em jogo podem levar a desenlaces por trilhas inexploradas. Portanto, a obediência estrita a determinada técnica pode comprometer o desenrolar intrínseco do jogo, tornando-o estéril.

Do meu ponto de vista, esta última consideração coloca a especificidade e o avanço da perspectiva da Rítmica como Princípio Formativo em relação à sua fonte de origem. Para aquela, desde que seus princípios sejam respeitados, pode-se operar o tipo de modificação ou inclusão que for considerado propício, como aconteceu com a elementarização do método de Dalcroze.

Essa maneira de agir pode ocasionar uma diluição ainda maior do que a que tem acontecido até o presente, alvo de críticas daqueles que sugerem uma maior definição dos campos de atuação e homogeneidade da Rítmica. De fato, a formação neste campo de conhecimento requer especificidades, como conhecimentos da linguagem musical, certo domínio na execução de um instrumento, desenvolvimento vocal, capacidade de articulação corporal, bem como formação específica nesta área, noções de fisiologia, informação pedagógica, conhecimentos da linguagem cênica, entre outros.

Porém, o que considero o foco do exercício profissional nessa área é a habilidade de transitar entre as várias linguagens artísticas sem perder de vista as possibilidades de intersecção e integração: “a Rítmica é um canal que conduz a todas as artes”. E o teatro é o

lugar onde todas as artes podem ser integradas, cumprindo o projeto de boa parte dos encenadores do começo do século 20 e, talvez da própria arte teatral.

Rítmica e artes cênicas possuem mais do que um vínculo histórico datado e circunscrito. Ambas se pertencem e fazem parte de uma construção cultural que transcende espaço e tempo!

No Brasil esta ligação é ainda confusa, difusa e pouco esclarecida. Ela existe, mas sem uma consciência clara de como, do que, dos motivos, dos objetivos, dos limites e das trocas entre as duas áreas. E já que caminhar é uma constante no cotidiano de ambas, fica a intenção de que este trabalho seja um pequeno trecho do caminho a ser percorrido nesta direção.



**Emile Jaques-Dalcroze,
Karikatur 1912**

Referências bibliográficas

- ALAVI KIA, Romeo. *Stimme – Spiegel meines Selbst: ein Übungsbuch*. 4. Aufl. Braunschweig: Aurum Verlage, 1997.
- _____; Schulze-Schindler, Renate. *Sonne, Mond und Stimme: Atemtypen in der Stimmfaltung*. Braunschweig: Aurum Verlage, 1996.
- ANDRADE, Mário. *Pequena história da música*. 9. ed. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1980.
- ARISTÓTELES. *Poética e retórica*. São Paulo: Editora Nova Cultural, 2000.
- BABLET, Denis; BABLET, Marie-Louise. *Adolphe Appia 1862-1928 – Darsteller, Raum, Licht. Eine Ausstellung der Schweizer Kulturstiftung Pro Helvetia*. Zurique: Atlantis Musikbuch-Verlag, 1982.
- BARBA, E.; SAVANESE, N. *A arte secreta do ator*. São Paulo: Editora da Unicamp, 1995.
- BEICHEL, Johan J. *Interdisziplinäre Konzeption und Modelle einer Schulartenübergreifender Musik-erziehung auf der Primärstufe*. Bruchsal: Verlag Günter Majewski, 1993.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: *Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas*. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).
- _____. *Versuch über Brecht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1966.
- BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.
- BRECHT, Bertolt. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1978.
- BROOK, Peter. *O teatro e seu espaço*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- CALADO, Carlos. *O jazz como espetáculo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1990.
- CARLSON, Marvin. *Teorias do teatro*. São Paulo: Unesp, 1997.
- CARMO JÚNIOR, José Roberto. *Da voz aos instrumentos musicais: um estudo semiótico*. São Paulo: Annablume-Fapesp, 2005.
- CASSIRER, Ernst. *Linguagem e mito*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1972.
- CAVALIERE, Arlete. *O Inspetor Geral de Gógol/Meyerhold: um espetáculo síntese*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1993.
- CHACRA, Sandra. *Natureza e sentido da improvisação teatral*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1991.
- CHAVES, Yedda Carvalho. *A biomecânica como princípio constitutivo da arte do ator*. São Paulo, 2001. Tese (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- COHEN, Renato. *Performance como linguagem*. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- CONDILLAC, Étienne. *O tratado das sensações*. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

- DALCROZE, Émile Jaques. *Methode Jaques-Dalcroze*. Rhythmisch Gymnastik. Paris, Neuchatel, Leipzig: [s.n.], 1906. Erster Teil. Band 1.
- _____. _____. Tonleiter und Tonarten, Phrasierung und Nüancierung. Paris, Neuchatel, Leipzig: [s.n.], 1907. Dritte Teil. Band 1-3.
- _____. *Rhythmus, Musik und Erziehung*. Basel: [s.n.], 1921.
- DOHRN, Wolf. *Die Bildungsanstalt Jaques-Dalcroze*. Dresden: [s.n.], 1912.
- ENDRIS-LÜTTMANN, Sibylle. *Üben und Musizieren*. Mainz: Schott Musik International. v. 5, p. 31-32, 1997.
- ÉSQUILO, SÓFOCLES, EURÍPEDES. *Prometeu acorrentado, Ajax, Alceste*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1993.
- EVERDELL, William R. *Os primeiros modernos*. Rio de Janeiro e São Paulo: Editores Record, 2000.
- FEUDEL, Elfridie. *Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1965.
- _____. *Rhythmisch-musikalische Erziehung*. Wolfenbüttel: Mösel-Verlag, 1956.
- _____. *Rhythmik*, Wolfenbüttel: [s.n.], 1982.
- GAINZA, Violeta Hemsy de. *La iniciación musical del niño*, Buenos Aires: Ricordi, 1964.
- _____. *Conversas com Gerda Alexander*. São Paulo: Summus Editorial, 1997.
- GORDON, Mel. A biomecânica de Meyerhold. *The Drama Review*. v. 57, mar. 1973.
- GREINER, Cristine; KATZ, Helena. Corpo e processos de comunicação. *Revista Fronteiras: Estudos Midiáticos*. vol. III. n. 2, dez. 2001.
- HOELLERING, Amélie. Die Bedeutung der Rhythmisch-musikalischen Erziehung für die Psychotherapie. *Psychoterapie-Körperdynamik Sonderdruck*. PETZOLD, H. (Org). [S.l.]: Jungfermann Verlag, v. 3, 1979.
- _____. *Zur Theorie und Praxis der rhythmischen Erziehung*. Berlin: Verlagsbuchhandlung Carl Marhold, 1968.
- HOUAISS, Antônio (Ed.). *Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Objetiva, 2001.
- KAHN, Inayat. *Música*. 1. ed. Porto Alegre: Fundação Educacional e Editorial Universalista, 1978.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Texto e jogo: uma didática brechtiana*. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- KREUTZKAM, Joachim. Rhythmik als Gegenstand der Forschung. *Üben und Musizieren*. Mainz: Schott Musik International, Feb./März 2000.
- KURTH, Peter. *Isadora: uma vida sensacional*. São Paulo: Editora Globo, 2004.
- LETZEL, Stefanie. *Émile Jaques-Dalcroze: seine Idee und ihr Fortwirken in Deutschland*. Passau, 2000. Dissertação (Mestrado em Musicopedagogia) – Universidade de Passau.

- LÉVI-STRAUSS, Claude. *Mito e significado*. Lisboa: Edições 70, 1978. (Perspectivas do Homem).
- LOPES, Sara Pereira. *Diz isso cantando! A vocalidade poética e o modelo brasileiro*. São Paulo, 1997. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- MAHLERT, Ulrich. Identität und Offenheit: Überlegung zur Klärung des Faches Rhythmik. *Üben und Musizieren*. Mainz: Schott Musik International. Feb./März 2000.
- MARITIN, Green; SWAN, John. *The triumph of Pierrot: the Commedia dell'Arte and the modern imagination*. Nova York: Macmillan Publishing Company, 1986.
- MESSERSCHMID, Felix. Erziehung und Wirklichkeit. *Jahrbuch 1963 – Gestalt und Gedanke*. München: Verlag R. Oldenburg, 1964.
- MEYERHOLD, V. *Sobre o teatro*. Primeira parte: História e técnica do teatro, 1907.
 _____. _____. Terceira parte: O teatro de feira.
 _____. *A encenação de Tristão e Isolda no Teatro Marinski*. 30 out. 1909.
 _____. Estúdio V. Meyerhold (1916–1917). *O amor de três laranjas – a revista do Dr. Dappertutto*. n. 4-5, 1914.
 _____. *O professor Bubos e os problemas propostos por um espetáculo sobre a música*. Ed. Soviética.
 _____. *Sobre O Inspetor Geral*. Ed. Soviética. 20 out. 1925.
 _____. *O Teatro. Státi, písma, retchi, bessedi*. Moscou: Editora Iskustvo, vol. I (1891-1917) e vol. II (1917-1939), 1968.
- NIETZSCHE, Friedrich. *A origem da tragédia*. 2. ed. Lisboa: Guimarães Editores, 1972.
- ORNELAS, Rachel. *Caldeirão de bruxas: de como Macbeth virou Irmãs do Tempo em corpo e voz*. São Paulo, 2001. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Palavras em jogo: textos literários e teatro-educação*. São Paulo, 1997. Tese (Livre-docência em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- RECKLING. *Rhythmisch-musikalische Erziehung in der Sprachheilschule*. Berlim: Marhold Verlag, 1965.
- RIETHMÜLLER, Albrecht (Org.). *Brecht und seine Komponisten*. Laaber: Laaber Verlag, 2000.
- RING, Reinhard. Rhythmus und Rhythmik bei Emile Jaques-Dalcroze. *Üben und Musizieren*. Mainz: Schott Verlag. Feb./März, 2000.
 _____. *Rhythmik, die musikalische Bewegung*. 1. Aufl. Solingen: Waldkauz Verlag, 1990.
- RHYTHMIKON. *Festschrift zum 30jährigen Bestehen des Rhythmikon*. München: Rhythmikon Gesellschaft für Rhythmische Erziehung, 1991, p. 55-59.
- ROSENFELD, Anatol. *O teatro épico*. 4. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2000.
 _____. *Texto/Contexto*. São Paulo: Editora Perspectiva, 1969.

- ROUBINE, Jean-Jacques. *A linguagem da encenação teatral*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1998.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Ensaio sobre a origem das línguas. In: *Rousseau*. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).
- SANTOS, Maria Taís Lima. *O encenador como pedagogo*. São Paulo, 2002. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- SCHILLER, Friedrich: Acerca do uso do coro na tragédia. In: *Teoria da tragédia*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1991.
- SILVA, Armando Sérgio da. *Interpretação: uma oficina da essência*. São Paulo, 2003. Tese (Livre-docência em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo.
- SONNENSCHMIDT, Rosina; KNAUSS, Harald. *Musik-kinesiologie: Kreativität ohne Stress in Musikeruf*. 2. Aufl. Freiburg im Breisgau: Verlag für Angewandte Kinesiologie (VAK), 1996.
- SPOLIN, Viola. *O jogo teatral no livro do diretor*. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1999.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A criação de um papel*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1972.
- _____. *A construção da personagem*. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira 1976.
- _____. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1986.
- _____. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.
- TATIT, Luiz. *Semiótica da canção*. 1. ed. São Paulo: Editora Escuta, 1994.
- _____. *O cancionista*. São Paulo: Edusp, 1995.
- TORRANO, Jaa. *Hesíodo: a origem dos deuses. Estudo e tradução*. São Paulo: Massao Ohno-Roswitha Kempf/Editores, 1981.
- VELOSO, Caetano. *Bicho*. Rio de Janeiro: Philips, 1977. 1 disco.
- WILLET, John. *O teatro de Bertold Brecht*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 1964.
- WISNIK, José Miguel. *O som e o sentido*. São Paulo: Cia. das Letras, 1999.
- WITOSZYNSKIJ, Eleonore. Plädoyer für da Fach Rhythmik. *Üben und Musizieren*. Mainz: Schott Musik International. Marz/Apr. 1995.

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)