

Rousseau, Schumann e Kodaly: visões convergentes em pedagogia musical

ROUSSEAU, SCHUMANN AND KODALY: CONVERGING VIEWS ON MUSIC PEDAGOGY

CLAUDE DAUPHIN¹ Departamento de Música, Universidade do Quebec - UQAM (Montreal, Quebec/CANADÁ) ▶ dauphin.claude@uqam.ca

resumo

No campo da educação musical, assim como na educação geral, as referências a Jean-Jacques Rousseau, escritor e filósofo do século XVIII, são onipresentes. Os reformadores da pedagogia musical do século XX são associados a ele direta ou indiretamente. Muitos teóricos e historiadores das pedagogias ativas viram no pensamento do compositor e pedagogo húngaro, Zoltán Kodály, a expressão de um rosseauiano convencido. De fato, o “método Kodály” parece ter sido homologado segundo os procedimentos de educação musical contidos em *Emílio*, de Rousseau. No entanto, Kodály não reivindica de forma alguma nos seus escritos a influência de Rousseau. O presente texto pretende elucidar o mistério dessa evolução histórica. De forma filológica e hermenêutica, compara os textos de origem e os interpreta à luz das sensibilidades da época. Assim, o código pedagógico de Robert Schumann, destinado aos seus alunos de piano, revela-se ser o elo entre Rousseau e Kodály.

PALAVRAS-CHAVE: ensino da música; pedagogia ativa; notação monogramática.

abstract

Jean-Jacques Rousseau, writer and philosopher, is a major figure of the 18th century. References to him are omnipresent in both musical and general fields of education. Directly or not, 20th century reformers of music pedagogy are associated with him. Many theoreticians and historians of active pedagogies relate Rousseau to the thought of the Hungarian composer and educator Zoltán Kodály. Indeed, principles of the “Kodály method” seem very close to those exposed in Rousseau’s *Emile* even if the composer does not claim this influence. Through hermeneutics and philology, this article makes an attempt to elucidate this historical mystery by comparing original texts in light of the sensitivities of these eras. Robert Schumann’s pedagogical code made for his piano students is presented to be the missing link.

KEYWORDS: music teaching; active pedagogy; numbered musical notation.

1. Agradeço à Telma de Oliveira Ferreira, doutoranda da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), e à Ingrid Hollerbach, doutoranda da Universidade do Quebec em Montreal (UQAM), pela versão em português desse texto originalmente escrito em francês. Sua tradução constituiu uma parte dos trabalhos que elas realizaram sob minha orientação na UQAM durante o outono de 2014.

introdução

Parte significativa de pesquisadores que estudam a obra de Zoltán Kodály a associam imediatamente ao nome de Jean-Jacques-Rousseau, em função das pesquisas de Erzsébet Szönyi (Szönyi, 1975 e 1976)². A eminente pedagoga, discípula de Kodály e principal codificadora do pensamento do mestre, chega a tal associação após a publicação dos trabalhos de Günther Noll (Noll, 1960) e Sydney Kleinman (Kleinman, 1974), que versam sobre as teorias musicais de Rousseau. Como e em que consiste essa comunhão de ideias atribuída aos dois homens?

Objetivando compreender melhor essa associação, explorarei os fundamentos históricos das principais características da pedagogia de Kodály. Como Kodály estabelece os princípios do seu pensamento educativo? De onde vem os procedimentos didáticos da pedagogia húngara? Da mesma forma, o exame dessas questões, além de possibilitar a sondagem dos princípios da educação ativa de Rousseau - as propriedades nacionais da melodia, o modelo da língua materna, o conceito de música infantil, a teoria de solmização -, possibilitará a reflexão sobre a influência do pensamento pedagógico de Robert Schumann (1976) na construção da filosofia educativa de Kodály. Permitirá também avaliar a ação dos predecessores da educação musical húngara e situar os teóricos do século XIX que prepararam o advento das pedagogias modernas.

fontes do pensamento pedagógico de Zoltán Kodály

Há uma filiação natural entre o Rousseau pedagogo, inventor de uma pedagogia ativa defendida em *Emílio ou Da Educação*³, obra publicada em 1762, e o compositor húngaro Zoltán Kodály, considerado um dos principais reformadores da educação musical do século XX. Entretanto, parece não haver nenhuma referência direta às obras sobre música ou às teorias pedagógicas de Rousseau nos escritos do compositor e pedagogo musical húngaro⁴. É certo, contudo, que os procedimentos didáticos característicos da pedagogia de Kodály, como a solmização relativa, a notação monogramática, a predominância do canto, a utilização do folclore, são preceitos preconizados por Rousseau em seus diversos escritos sobre música. Onde se situa, então, a originalidade das revelações pedagógicas de Zoltán Kodály se tudo já havia sido dito pelo ilustre *"touche-à-tout de génie"*⁵?

No que diz respeito à pedagogia musical, Kodály foi sobretudo um homem de ação, um revelador de consciência, um reformador extremamente minucioso da estrutura de ensino, chegando a indicar o caminho progressivo a ser seguido para o desenvolvimento da linguagem musical nos limites da educação escolar. Como testemunho, é possível citar sua abundante produção de coletâneas, notáveis por seus títulos de exaltação numerológica: 333, 101, 77, 55

2. N.T.: Há uma publicação dessa pedagoga traduzida para o português (Szönyi, 1996).

3. N.T.: Durante o texto, no caso de títulos de obras em língua estrangeira, decidiu-se indicar a existente versão em português, deixando no original aquelas que não foram traduzidas ainda. No entanto, na lista de referências bibliográficas ao final do texto, nenhuma tradução foi feita, a fim de conservar a fidelidade da consulta original do autor.

4. Em *Selected Writings of Zoltán Kodály*, o nome de Rousseau aparece duas vezes: 1) para situar a segunda metade do século XVIII, *"Le temps de Rousseau et d'Herder"* (Kodály, 1974, p. 34); 2) para lembrar o ideal de justiça de Bartók, que Kodály associa ao lema de Rousseau, emprestado de Juvenal: *"vitam impendere vero"*, *"dedicar minha vida à verdade"* (Kodály, 1974, p. 106).

5. Expressão que faz alusão à capacidade de Rousseau, expressa em sua produção, de escrever sobre variados assuntos e com propriedade.

ou 44 exercícios, para uma ou duas vozes, apresentados aos estudantes iniciantes em forma de escrita monogramática, e, na pauta, para os estudantes de nível mais avançado. Inspirador, mais que um autor profícuo, Kodály fez escola, formando inúmeros discípulos imbuídos na codificação do pensamento do mestre.

Com exceção dos discursos circunstanciais ligados aos seus ideais educativos, os poucos artigos publicados e as breves introduções que acompanham sua coletânea de exercícios escolares, Kodály pouco escreveu sobre suas concepções pedagógicas. Em relação à educação musical, a perenidade de sua obra se deve ao trabalho de seus discípulos. Se ele se dedicou a estudos de alto rigor científico sobre o folclore, a etnomusicologia e a música popular e campestre húngaras, é difícil encontrar em sua obra escrita uma concepção explícita sobre solmização, uma prescrição afirmativa sobre fonômica, ou uma clara teoria sobre ludicidade musical.

Em 1937, na Inglaterra, época em que ainda duvidava dos benefícios da solmização relativa, Kodály foi seduzido pela afinação de coros infantis britânicos. Na tentativa de compreender a razão dessa afinação, ele descobre a existência de procedimentos pedagógicos desenvolvidos por John Curwen⁶: 1) a estenografia musical; 2) a fonômica; 3) a solmização relativa que alguns pedagogos, como Keskés e Stankó, haviam tentado introduzir na pedagogia húngara por volta do ano de 1909. No Natal de 1937, Kodály assina o posfácio da primeira edição de *Bicinia Hungarica*, em que ele exprime seu entusiasmo pela solmização relativa e sua admiração pela notação de Curwen, já adotada por seus seguidores na Europa e no mundo.

A solmização conduz rapidamente à leitura musical fluente. Evidentemente, faço referência à solmização relativa, onde cada som é determinado pela sua função na tonalidade pela simples enunciação do seu nome. [...]

Os alemães adotaram o método inglês (Hundoegger, Jöde) recentemente, e pela segunda vez, porque uma primeira integração (Battke) já havia sido popular na Alemanha, na Áustria e na República Tcheca a despeito de suas imperfeições. O célebre método Eitz também tem seus fundamentos em princípios similares. [...]

No Reino Unido e nos Estados Unidos [...] obras importantes para canto coral foram impressas utilizando os monogramas de Curwen e distribuídas no mundo inteiro. (Kodály, (1937), 2012, p. 4)

os “conselhos aos jovens músicos” de Robert Schumann

Através do testemunho de seus estudantes da Academia, é conhecida a devoção de Kodály aos *Conselhos aos jovens músicos* de Robert Schumann (1976) - um conjunto de 57 preceitos pedagógicos, rascunhados pelo compositor em um exemplar da edição de 1848 do seu *Álbum para a juventude*, opus 68. Traduzidos para o francês por Franz Liszt (1915), esses *Conselhos* representavam para Kodály um conjunto de verdades importantes para a

6. N.T.: Claude Dauphin não faz referência a nenhuma obra específica do britânico John Curwen (1816 - 1880) e sim ao conjunto de sua obra relacionada à pedagogia musical por ele desenvolvida, a saber: *Grammar of Music* (1843); *Standard Course of Lessons on the Tonic Sol-fa Method of teaching to Sing* (1858) e os periódicos por ele editados a partir de 1863 sob o título *Tonic Sol-fa Reporter and Magazine of Vocal Music for the People*. Além disso, em 1863, John Curwen juntamente com seu filho John Spencer Curwen, empreendem a *J. Curwen & Sons Publishing*, que depois transformou-se na *Curwen Press*, editora que publicava obras sobre pedagogia musical e esteve ativa até os anos 70 do século XX.

nova educação musical. Em um famoso discurso pronunciado à véspera das férias do verão de 1953, Kodály encoraja seus estudantes a aproveitar a bela estação para seguir os preciosos *Conselhos* de Schumann, imitando a forma como os agricultores aram a terra e como as abelhas sugam o néctar das flores, pois, “Imaginemos o estado de um jardim deixado ao abandono durante dois ou três meses do verão” (Kodály, 1974, p. 185).

Uma análise minuciosa dos *Conselhos* revela sua inspiração em Goethe. Mas qual obra de arte ou pensamento produzido pelos românticos alemães não sofreu sua influência? A incitação ao devaneio ao mesmo tempo que à disciplina, característica de Goethe, não é um palimpsesto? Uma imagem nova colocada sobre um quadro antigo? É sabido, pela leitura de suas *Memórias*, com que medida o autor de *As afinidades eletivas* venerava o pensamento humanista, a sensibilidade romântica e a estética musical de Jean-Jacques-Rousseau, ao ponto de ter como ideal, a difusão de suas ideias no seu país e de inseri-las no tecido social de seus contemporâneos. Assim, não é surpresa constatar, nesta obra de Schumann (1976), similaridades de pensamento e decalques léxicos dos escritos sobre música de Jean-Jacques Rousseau.

a influência de Émile Jaques-Dalcroze

Além da mediação de Schumann, outra influência coloca Kodály sob o magnetismo de Rousseau. Trata-se da admiração incondicional do mestre húngaro pelo ancião suíço, Émile Jaques-Dalcroze, cuja filosofia repousa sobre uma herança rousseauiana. Embora ele tenha nascido em Viena no ano de 1865, seus pais, educadores e adeptos da educação naquele momento atual, são originários de Genebra, como Jean-Jacques Rousseau. Eles tinham verdadeira devoção ao seu célebre conterrâneo, ao ponto de nomear seu filho com o mesmo nome da criança modelo do tratado *Da Educação* de Rousseau, isto é, Emílio.

O método Dalcroze é afiliado à educação que se dá através dos sentidos, defendida por vários filósofos do século XVIII, entre os quais Locke, Condillac e Rousseau. Este último chegando a sustentar, em *Emílio*, que a criança é atenta apenas ao que afeta os seus sentidos (Rousseau, 1969). Além disso, a leitura de *Emílio* havia revelado à Jaques-Dalcroze que, na Antiguidade, Platão ensinava as crianças apenas em situações de festas, jogos, canções, passatempos e que Sénèque considerava que as situações de ensino aos jovens romanos deveriam ocorrer quando eles estavam em pé, pois, para ele, nada se aprendia sentado (Rousseau, 1969). Festas, jogos, canções, movimento, dança, marcha, corrida, ritmo corporal, eram, para Jaques-Dalcroze, da mesma forma que para Kodály, uma via natural de eclosão da música na vida. Um e outro estão convencidos que, desde a mais tenra idade, esses “divertimentos” reúnem crianças, pais e comunidade nacional, da mesma forma como ocorre com o aprendizado da língua materna.

Inspirando-se em Jaques-Dalcroze e encorajado pelos *Conselhos* de Schumann, Kodály se aplica a encarnar essa visão educativa na construção do eixo de sua pedagogia. Seu ensino na Academia articula-se ao redor de três preceitos: 1) a música folclórica age como a língua materna: ela é a língua musical materna da criança; 2) através dela, o aluno tem acesso ao repertório musical dos compositores de sua nação; 3) por sua vez, a música nacional conduz ao patrimônio de obras consagradas da humanidade. Esses três preceitos convergem para uma única finalidade: tornar a grande música acessível a todos. Kodály ensina essa filosofia simples e coerente durante 35 anos de seu professorado na Academia Liszt, atribuindo a seus estudantes a tarefa de codificar esse programa geral para dele extrair os procedimentos

pedagógicos práticos. Essa codificação dará lugar ao que chamamos atualmente de “método Kodály”, formulação apócrifa, uma vez que o mestre não elaborou um “método”, mas o quadro de uma pedagogia geral.

a pedagogia ativa

É um eufemismo afirmar que Rousseau situa-se na origem das concepções modernas da pedagogia. Seu *Emílio* inaugura a noção de pedagogia ativa que, é bom lembrar, consiste em fazer a criança agir a partir do que ela já sabe fazer, antes mesmo de apresentar a ela qualquer teoria e suas referentes propriedades abstratas. Segundo Rousseau, “a educação do homem começa no seu nascimento; antes de falar, antes de escutar ele já se instrui” (Rousseau, 1969, p. 281). Jaques-Dalcroze, Orff, Willems e Kodály, todos com essa mesma convicção, consideraram o estudo da música como significativo e verdadeiramente expressivo na medida em que ela é preparada de longa data pela cultura onde está inserida. Como a língua materna, a música é um fato cultural que deveria antes de tudo comunicar-se por osmose parental, através de estímulos afetivos. A partir disso, a escola, por seu turno, ensina a escrita, a ortografia e a gramática dessa língua já adquirida em sua essência.

A seguir, analisarei os dez princípios, explicitados no quadro abaixo, que fundamentam a pedagogia kodalyana à luz da filosofia educativa de Rousseau, de seus preceitos gerais e procedimentos técnicos expostos no projeto de educação musical do pequeno *Emílio*. Não deixarei de estabelecer as sobreposições pertinentes aos *Conselhos* de Schumann (1976) que também denunciam a influência evidente de Rousseau. Farei referência ao conjunto dos escritos sobre a música de Jean-Jacques Rousseau, ligando cada citação à obra correspondente: *Emílio ou Da Educação* (1969), *Dissertação sobre a música moderna* (1995a), *Ensaio sobre a origem das línguas no qual se fala da melodia e da imitação musical* (1995b), *Examen de deux principes avancés par M. Rameau* (1995c), *Carta sobre a música francesa* (1995d), *Dictionnaire de musique* (2008).

Os dez princípios característicos do pensamento pedagógico de Kodály	
1)	A nação, a língua e a música
2)	A música infantil
3)	O canto primordial
4)	O prazer musical
5)	A criatividade
6)	A melodia, a polifonia e a harmonia
7)	O ritmo e a enunciação das figuras
8)	A notação monogramática
9)	A solmização relativa
10)	O gesto e o signo: a fonomímica

QUADRO 1

Princípios característicos do pensamento pedagógico de Kodály

1) a nação, a língua e a música

Nos procedimentos kodalyanos, muito mais do que em outras pedagogias comparáveis, rimas e canções infantis provêm do folclore. Elas formam um repertório vivo que a criança usa espontaneamente, motivada pela alegria de se expressar em sua língua materna. É apenas mais tarde, no momento do aprendizado da leitura e da escrita, que a criança associará o prazer musical à descoberta dos rudimentos da escrita do ritmo e da melodia.

Rousseau e Schumann atribuem importância considerável a essa manifestação de identidade nacional cristalizada na língua e na música, através do plano educativo. Segundo Rousseau, “é somente da melodia que se deve extrair o caráter particular de uma música nacional, especialmente que, dado que esse caráter é definido principalmente pela língua, a canção propriamente dita deve sofrer sua maior influência” (Rousseau, 1995d, t. V, p. 292, grifos do autor). Schumann aconselha: “ouçam com atenção as canções nacionais; é uma mina inesgotável onde encontramos as mais belas melodias que darão uma ideia do caráter dos diferentes povos⁷” (Schumann, 1976, p. 232, grifos do autor).

Em seus muitos escritos sobre a música, Rousseau aplica-se a comparar as músicas italiana e francesa do século XVIII para demonstrar a existência de uma equivalência entre os acentos da língua e a inflexão melódica. Suas composições, *Le Devin du village* (1752), *Les Muses galantes* (1745), *Daphnis et Chloé* (1774-1776), seus motetos, suas melodias acompanhadas que fazem parte de sua coleção intitulada *Consolations* (1781), traduzem uma pesquisa de conformidade entre propriedades linguísticas e inspiração melódica.

2) música infantil

A partir de Rousseau, uma tradição de configurar a sala de aula ao tamanho da criança e de conformar as disciplinas de estudo na medida de sua imaginação, se expandiu na Europa. Heinrich Pestalozzi (1746-1827), o primeiro herdeiro espiritual de Rousseau, foi seguido por Friedrich Fröbel (1782-1852), inventor do *jardim de infância*. Maria Montessori (1870-1952), em *A criança e A pedagogia científica*, procura uma base teórica que sustente essa concepção eminentemente rousseauiana. Fiel a essa concepção, Carl Orff reúne seu instrumental constituído de xilofones e carrilhões de pequeno porte, bastante atraentes para os alunos dos anos iniciais.

Essa resposta suprageneracional constituiu-se como um germe desde que Rousseau afirmou em Emílio, “tereí a tarefa de lhe fazer canções especiais, interessantes para sua idade e simples como suas ideias” (Rousseau, 1969, p. 405). Schumann amplia sensivelmente a ideia de seu antecessor de adaptar o material pedagógico ao estado psicológico da criança, como fator de estímulo: “procurem tocar bem e expressivamente as peças fáceis⁸” (Schumann, 1976, p. 229).

7. *Conseil* 38.

8. *Conseil* 9.

3) o canto primordial

A predominância do canto sobre a formação instrumental é um tema recorrente na história da música. Muitos são os autores que sustentam, a exemplo de Rousseau, que, na evolução da espécie humana, o instrumento, melódico ao menos, aparece como um prolongamento mimético da voz cantada. Com preocupações ontogenéticas⁹, a partir de considerações filogenéticas¹⁰, esses mesmos autores chegam a conceber que, por ser natural, o canto, na educação musical, deve preceder a formação instrumental, uma vez que,

Os acentos da voz passam até a alma; pois eles são a expressão natural das paixões...É através deles que a música se torna oratória, eloquente, imitativa, formando a linguagem...É pelo canto, não pelos acordes, que os sons tem expressão, fogo, vida; só o canto dá a eles os efeitos morais que fazem toda a energia da música. (Rousseau, 1995c, p. 358-359)

Se Schumann não prescreve formalmente essa ordem de aprendizagem, é possível considerar a teoria da “Primazia do canto” como subjacente à sua concepção de formação musical. Ele recomenda: “logo cedo o estudo da voz humana, em seus registros principais. Estudem-na especialmente nos coros, examinem em quais intervalos há mais força e potência, e em quais outros é preciso encontrar os efeitos suaves e macios¹¹” (Schumann, 1976, p. 232). E, no 12º *Conselho*: “Tentem, mesmo não tendo uma boa voz, cantar à primeira vista sem a ajuda do piano: dessa forma, o ouvido musical de vocês será aperfeiçoado continuamente. Mas se vocês possuem uma boa voz, não hesitem em cultivá-la, considerando-a como o mais belo presente que o céu deu a vocês” (Schumann, 1976, p. 229).

4) o prazer musical

Este ponto deve ser abordado sob um ângulo antropológico. A música, mesmo quando exprime tristeza, acalma e alivia o fardo da vida. Em sua *Introduction à l'esthétique*, Hegel, o filósofo alemão, escreveu páginas pungentes sobre esse fato¹². Mas o texto fundador desse discurso musicológico está nas Confissões de Santo Agostinho (séculos IV e V): “O costume de se cantar hinos e salmos se estabelece [...] para preservar o povo do tédio e da tristeza. Ele conserva-se até os dias atuais, e, no resto do mundo” (Augustin, 2008, p. 217-218).

Essa temática tornou-se universal. Em todas as civilizações mantém-se o humor através da música vocal e instrumental. A dimensão hedonista da música, que Rousseau também discute, é, para ele, um argumento decisivo quando se trata de incluir a música na educação infantil: “ensinem-na como quiser, desde que ela seja sempre um divertimento” (Rousseau, 1969, p. 407). Schumann, por sua vez, sublinha que “se o céu dotou vocês de uma imaginação ativa, vocês permanecerão horas ao piano como se estivessem enfeitados... São as horas mais deliciosas da juventude...¹³” (Schumann, 1976, p. 234). A mensagem dos dois marcará o espírito e os escritos dos métodos ativos.

9. Relativo ao desenvolvimento do indivíduo, da pessoa.

10. Relativo à evolução da espécie humana.

11. *Conseil 37*.

12. Os quais comento no capítulo 9 de *Pourquoi enseigner la musique* (Dauphin, 2011).

13. *Conseil 46*.

5) a criatividade

Podíamos ser surpreendidos ao encontrarmos tanto em Rousseau quanto em Schumann a origem da paixão pedagógica atual pela criatividade. Ambos fizeram estreita associação entre a faculdade de inventar e a aprendizagem musical elementar. Segundo Rousseau, “para saber bem a música, não basta transmiti-la, é preciso compô-la, e uma se aprende com a outra, senão não a saberemos bem, jamais” (Rousseau, 1969, p. 405). Schumann se mostra ainda mais encorajador em relação ao jovem compositor, pois, para ele, “pequenas melodias que se seguem e se encaixam, já é muito bom¹⁴” (Schumann, 1976, p. 233). Sugere também um procedimento capaz de alimentar sua pura imaginação: “Se vocês começam a compor, meditem, combinem, organizem tudo em sua mente, não tentem a peça ao piano, antes de tê-la fixado em seu espírito¹⁵” (Schumann, 1976, p. 233).

6) a melodia, a polifonia e a harmonia

Todos os adeptos da filosofia educativa de Kodály foram marcados pela decisão do mestre húngaro de desenvolver, desde os anos iniciais, a habilidade dos alunos para executar uma melodia simples ao mesmo tempo que seu acompanhamento em forma de contraponto rítmico ou de marcha executada ao piano. Rousseau defendia que bastava uma “melodia cantante e simples, sempre derivada dos sons fundamentais do tom e sempre indicando o baixo [para que o aluno] a sinta e a acompanhe facilmente; porque para se formar a voz e o ouvido não se deve utilizar jamais apenas o cravo” (Rousseau, 1969, p. 405). Schumann, por sua vez, estipulava: “Que sua imaginação seja cultivada ao ponto de reter bem tanto a harmonia quanto a própria melodia¹⁶” (Schumann, 1976).

7) o ritmo e a enunciação das figuras

Assim como os métodos ativos de Martenot, Orff, Willems ou Dalcroze, o de Kodály atribui um lugar importante à educação rítmica e à enunciação de figuras. Primeiramente, os alunos são chamados a se movimentar, a se deslocar em períodos de quatro a oito pulsações. Além de elaborar em si mesmo uma consciência de tempo, o aluno aprende a enunciar, através de onomatopeias, as fórmulas rítmicas associadas ao repertório das canções infantis.

Para Kodály, essas onomatopeias estão em perfeita adequação ao espírito do folclore. De fato, é comum encontrar em diversos cantos folclóricos, fórmulas onomatopeicas desprovidas de significado. Elas parecem exprimir um puro desejo de brincar com a língua, de produzir trava-línguas pelo simples prazer de ritmar as sílabas. Kodály se serve dessas palavras sem sentido, presentes em diversas canções folclóricas, para nomear as figuras rítmicas a elas associadas. Essas associações entre ritmo e trava-línguas conduzem as crianças à aprendizagem viva, concreta e divertida. A codificação húngara utiliza-se dos seguintes vocábulos:

14. *Conseil 44.*

15. *Conseil 45.*

16. *Conseil 11.*

Ti-ti ta = duas colcheias e semínima
Tim-ri ta = colcheia pontuada, semicolcheia e semínima
Ti-tiri ta = colcheia, duas semicolcheias, semínima
Tiri-tiri ta = quatro semicolcheias, semínima
Ta-a = mínima
Ta-i-ti ta = semínima pontuada, colcheia e semínima

QUADRO 2

Enunciação das figuras

Graças a essa mnemotécnica lúdica, a aprendizagem rítmica é facilitada. Chegada a etapa de decodificar as fórmulas rítmicas mais complexas, o professor trocará essas denominações infantis e imaginárias do ritmo pela nomenclatura acadêmica usada na língua do aluno ou simplesmente articulará as durações sem nomear as figuras.

Aqueles que são contrários aos procedimentos kodalyanos reprovam essa maneira de “onomatopeisar” os nomes dos ritmos em fórmulas muito próximas ao jogo infantil, adiando para mais tarde “as verdadeiras coisas e seus verdadeiros nomes”. Essa resistência não leva em consideração que mesmo os nomes semibreve, mínima, colcheia... também são convenções, talvez mais estranhas que as onomatopeias advindas de tradições musicais populares e vivas.

Contudo, nem Rousseau, nem Schumann apresentam soluções para articular as figuras rítmicas a uma “língua de durações”. A origem das onomatopeias rítmicas da pedagogia de Kodály encontra-se nos discípulos de Rousseau, instauradores e reformadores de sua pedagogia musical no século XIX: Galin, Paris e Chev e, na França, Glover e Curwen, na Inglaterra. A influência desses pioneiros da pedagogia musical moderna foi determinante na elaboração de outros procedimentos técnicos na obra de Kodály.

8) a notação monogramática

A censura à infantilização da teoria musical, endereçada sobretudo aos países de língua francesa, se estende à notação monogramática, utilizada, segundo o pensamento de Kodály, para decifrar uma melodia sem pauta.



EXEMPLO 1

Notação monogramática, extraída de Kodály, 333 exercícios, nº 115

Essa forma de notação simplificada, apesar de sua eficácia na aprendizagem musical de crianças, é objeto de ironia tanto quanto a notação numérica de Rousseau.

A expressão “Rousseau e seus números” designa a tentativa de Rousseau, julgada ingênua, de impor uma notação musical sem pauta, em que os graus da escala são simplesmente representados pelos números de 1 a 7. Entretanto, a despeito de todas as refutações, essa

notação musical parece ter seu lugar. Em efeito, quase trezentos anos após sua “invenção”, ela é utilizada para diferentes finalidades, além de ser o método de iniciação musical em vigor nas escolas do país mais populoso do planeta: a China.

A notação numérica de Rousseau foi acolhida, em um primeiro momento, na França, com uma grande indiferença. Seu *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, apresentado à Academia de Ciências de Paris, em 1742, lhe valeu como “um certificado de cumprimentos”; mas, no fundo, a importante instituição não julgava o sistema nem novo, nem útil. Decepcionado com a morna acolhida parisiense, Rousseau desenvolve sua teoria na obra *Dissertação sobre a música moderna*, publicação que lhe serve como cartão de visita para promover sua inovação musical até o fim de sua vida.

Após 1789, os defensores republicanos e românticos da Revolução Francesa favoreceram o emprego de novos meios pedagógicos para estender a educação para a população. Esse movimento levou quatro pedagogos parisienses - Aimé Paris (1798-1866), Pierre Galin (1786-1821), Émile Chev  (1804-1864) e sua esposa Nanine Paris-Chev  - a colocarem em uso o método musical de Rousseau. Sustentados por pedagogos da nova escola, como Paul Robin (1837-1912), eles optaram por essa maneira simples e imediata de registrar a melodia através do número universal, como estenografia musical. Coros, fanfarras, orquestras surgiram nas escolas, formando um vasto movimento nacional chamado “Orfeão”, cuja marca principal e sucesso residiram na utiliza o dessa not o simplificada que facilitou o acesso às obras dos mestres e às melodias em voga.

AMAZING GRACE

1=C 3/4

5	� - � <u>31</u>	� - �	� - 6	5 - 5	� - � <u>31</u>	� - � <u>23</u>	� -
3	3 - 5	b7 - b7	4 - 4	3 - 3	3 - 5	� - 5	5 -
A- maz- ing grace! How sweet the sound, That saved a wretch like me!							
5	� - �	� - �	6 - 6	� - �	5 - 5	� - �	7 -
1	1 - 5	1 - 5	4 - 4	1 - 5	1 - 3	5 - �	5 -
� <u>23</u>	� - � <u>31</u>	� - � <u>32</u>	� - 6	5 - 5	� - � <u>31</u>	� - �	� -
5	3 - 5	b7 - b7	4 - 4	3 - 3	3 - 5	� - 4	3 -
I once was lost, but now I'm found, was blind, but now I see.							
7	5 - �	� - �	6 - 6	� - �	5 - 5	� - 7	� -
5	1 - 5	1 - 5	4 - 4	1 - 5	1 - 1	5 - 5	1 -

EXEMPLO 2

Amazing grace (1779), atribuía a John Newton, em not o numérica para quatro vozes

O sucesso da escola do número musical francês, herdado de Rousseau, entretanto, revelou-se ef mero. A forte oposi o do influente Hector Berlioz (1803-1869) foi capaz de abalar as convic es mais profundas. No início do ano de 1861, Berlioz assistiu a uma sessão de leitura   primeira vista de partituras notadas em números. Apesar do fato de

centenas de jovens reunidos no liceu Louis-le-Grand, em Paris, terem executado sem hesitar diversos fragmentos de música traduzidos em números, segundo o método Galin-Paris-Chev , e compostos por M. Gevaert, por M. Elwart e por mim, [sendo que] uma dessas peças, a de M. Elwart, era cheia de sons estranhos, capazes de embaraçar músicos profissionais. (Berlioz, 1861, p.1)

Berlioz não alterou sua oposição a esse sistema. Seus argumentos, fundados sobre sólidas preocupações pedagógicas, constituem uma prova formadora que deveria ser imposta a todo neófito atraído pelas notações numéricas e monogramáticas.

Bastante racional, Berlioz começou colocando em dúvida a cientificidade da comparação entre a eficácia do número e aquela da pauta para a aprendizagem da leitura musical. A economia de tempo para a aprendizagem, argumento principal da escola do número, foi recusada pelos membros influentes do Instituto da França, onde Berlioz fora admitido em 1857, restando a Galin-Paris-Chevé a defesa de seu projeto de transcrição em números de todo o patrimônio musical, para torná-lo acessível aos adeptos dessa notação alternativa. Após derrotar o fator tempo, Berlioz se utilizou dos argumentos relativos ao alcance dessa escrita, ao espaço geográfico e à comunicação universal para reforçar a ideia de que “a escrita musical sobre a pauta é a *única escrita universal* existente sobre a terra” (Berlioz, 1861, p. 1). Assim, o número, último vestígio da solmização relativa, antes em plena prosperidade em seu país, desapareceu na França e nos países submissos à influência preponderante do Conservatório de Paris.

De forma simultânea, do outro lado da Mancha, dois pedagogos ingleses, Sarah Glover (1786-1867) e John Curwen (1816-1880), se apropriam da notação sem pauta de Rousseau, nela fazendo notáveis modificações. Eles substituem os sete números, 1-2-3-4-5-6-7, pela inscrição direta das iniciais das sílabas (monogramas) d-r-m-f-s-l-t, recomendadas por Rousseau para entoar os números. Para guardar as propriedades iniciais do sistema, Glover e Curwen conservam o princípio da “leitura por transposição”, motor da notação resumida de Rousseau. *Do a ti*, utilizam os anglo-saxões para que não haja confusão entre o s do sol e o s do si.

Adotada na Inglaterra sob o nome de “*Tonic sol-fa*”, a notação sem pauta de Glover e Curwen alcança a Alemanha, sob o nome de *Tonika-Do*, graças à ação de Agnès Hundoegger (1859-1927), concertista e professora de canto e piano. No final do século XIX, a pedagoga americana Justine Ward (1879-1975), musicista, especialista em paleografia e canto gregoriano, interessa-se pelos métodos de Galin-Paris-Chevé, da França, de Glover-Curwen, da Inglaterra e de Hundoegger, da Alemanha. Ela faz adaptações para a Bélgica e para os Estados Unidos e os publica de forma paralela aos seus trabalhos de canto gregoriano. Seus manuais de ensino e aprendizagem de música na escola, fundados sobre os princípios de Rousseau, difundidos por todo o mundo, são adotados no Japão e na China, além de serem fonte de inspiração para a Hungria.

O método numérico baseia-se em dois princípios fundamentais e sem o seu conhecimento, aqueles que o utilizam estão condenados a uma interpretação equivocada: 1) a série dos 7 números representa a nomenclatura da escala maior. Rousseau insiste na necessidade de se cantar o número “1” com a sílaba *ut* ou *dó*, o “2” com a sílaba *ré*, o “3” com a sílaba *mi*, etc., evitando, assim, a tentação de pronunciar os números; 2) essa sequência de números, como a série de sílabas que lhe serve de vocábulo, é obrigatoriamente transportável. O 1 escrito e o *dó* cantado estabelecem o ponto de partida da escala em todas as tonalidades maiores. A escala maior, representada pela escrita através dos números 1 a 7, forma uma sequência inteira, indivisível e móvel, passível de transposição para todos os tons. Uma escala maior não pode jamais ter como tônica outro signo que não seja o 1 e nem outro vocábulo que não seja o *ut* (ou *dó*), ao qual se reportam todos os outros graus da escala com os nomes de seus tons. Em caso de modulação, a série inteira de 1 a 7 (*ut a si*) troca de lugar, de modo a se conformar com a nova tônica maior.

Os números de Rousseau e a estenografia musical são, então, vetores da solmização móvel. Um duplo papel lhes é atribuído: 1) facilitar a leitura, tornando a escrita musical mais leve; 2) mas, acima de tudo, e antes de tudo, modelar o espírito e os reflexos áudio-vocais do aluno sobre a solmização relativa, ou seja, familiarizá-lo com o organismo tonal típico. É o que nossos pedagogos contemporâneos chamam de “método monogramático”. Esses números formam o corpo de uma teoria que tem a solmização como alma. Suas sílabas homólogas e monogramáticas dobram a notação sobre a pauta em numerosas coletâneas de música publicadas na Inglaterra até o primeiro terço do século XX.

Efetivamente, Glover e Curwen tiveram a genialidade de reunir leitores em torno da música, mais do que dividi-los em uma disputa técnica. Eles conjugaram seu solfejo monogramático e relativo à representação na pauta. Os aprendizes de música, para quem os monogramas eram mais fáceis, podiam entoar a mesma obra, na mesma página, ao mesmo tempo que os leitores experientes decifravam a pauta, pronunciando as letras do solfejo absoluto anglo-saxônico, ou as sílabas móveis da escala transposta. Não era mais necessário repudiar a pauta para que as grandes obras do patrimônio musical europeu fossem executadas por todos. A iniciação à entonação musical na pauta se ligava diretamente à decodificação da partitura. A rigor, o executante poderia escrever à mão sua linha de leitura monogramática que resultava ela mesma da análise das funções tonais de cada grau.

FIE, NAY, PRITHEE, JOHN.
(ROUND.)
HENRY PURCELL.

1 Fie, nay, prithée, John, Do not quar-rel, man,
Doh is A. { | d : - .m | r .t : s : | l : - .d | t : s : m : } 1

2 You're a rogue—you cheated me! I'll prove before this compa - ny, I
{ | d .s : s .d | t : s : s .t : | l : f : f .l : | s : m : m .s : } 2

3 Sir, you're wrong—I scorn your word! Or an - y man that wears a sword; For
{ | s .m : d .l | f .r : t : s | m .d : l : f | r .t : s : m } 3

Let's be mer - ry and drink a bout!
{ | f : - .l : | s : m : d : | f : s : | d : - } 2

caren't a far-thing, sir, for all you are so stout!
{ | f : r : r .f : | m : d : d .m : | r : t : | d : - } 3

all your huff, who cares a fig, or who cares for you?
{ | d .l : f : r | t : s : m : m | l : s .f | m : - } 1

EXEMPLO 3

Cânore de Purcell notado sobre a pauta e em monogramas, Inglaterra, início do século XX (The National Song Book, 267)

9) a solmização relativa

A solmização relativa ou solfejo por transposição (dó móvel) faz parte dos temas mais tratados por Rousseau em seus escritos sobre a música. Teremos essa medida ao entrar em contato com o texto do autor em que esse discurso é bastante desenvolvido, a ponto de tornar-se o representante mais pertinente em toda a história da musicologia teórica¹⁷.

Descrita desde 1742 no *Projet concernant de nouveaux signes pour la musique*, a teoria da solmização móvel, difundida pela escrita numérica, ressurgiu a todo momento na carreira de Rousseau. Está presente em vários artigos de música da *Encyclopédie* (1751-1765), *Confessions* (1770), *Dialogues* (1776), *Lettre à Burney* (1776), sem contar a obra de Rousseau a ela consagrada, *Dissertation sur la musique moderne*, manifesto que serve de inspiração aos principais movimentos de educação musical populares europeus e americanos do século XX. Essa mesma obra contém todas as propriedades dos métodos de iniciação musical utilizadas no Japão e na China desde o início do século XX. Mas é em *Emílio* (1762) e no *Dictionnaire de musique* (1767) que a teoria da solmização, sob uma forma mais apurada, alcança significativa expressão, permitindo a compreensão da influência profunda que ela exerce ainda hoje na educação musical mundial.

No artigo “*Solfier*”, em seu *Dictionnaire de musique*, Rousseau assim expõe suas ideias:

Ut ou *ré* não são uma posição ou não devem ser essa ou aquela tecla do teclado e sim esse ou aquele grau do tom. Quanto às teclas fixas, é pelas letras do alfabeto que elas se exprimem. A tecla que você chama *ut*, eu chamo C; aquela que você chama *ré*, eu chamo D. Não são sinais que eu invento, são sinais estabelecidos e através dos quais eu determino com clareza a Fundamental de um Tom. Mas esse Tom, uma vez determinado, diga-me [...] como você nomeia a Tônica que eu nomeio *ut*, e a segunda nota que eu nomeio *ré*, e a Mediante que eu nomeio *mi*? Porque esses nomes relativos ao Tom e ao Modo são essenciais para a determinação das ideias e para a afinação. Que reflitamos melhor... (Rousseau, 2008, p. 631)

E, em *Emílio*:

C e A designam sons fixos, invariáveis, sempre tocados na mesma tecla. *Ut* e *lá* são outra coisa. *Ut* é constantemente a tônica de um modo maior ou a mediante de um modo menor. *Lá* é constantemente a tônica de um modo menor ou a sexta nota de um modo maior. Assim, as letras marcam os termos homólogos de relações similares dos diversos tons. As letras indicam as teclas do teclado e as sílabas os graus do modo. Os músicos franceses confundiram essas distinções; eles confundiram o sentido das sílabas com o sentido das letras e dobrando inutilmente os signos das teclas, eles deixaram de exprimir os sons dos tons de sorte que para eles *ut* e C são sempre a mesma coisa, o que não é e nem deve ser, porque, sendo assim, para que serviria C? Da mesma forma sua maneira de solfejar guarda uma dificuldade excessiva, não tem nenhuma utilidade e é desprovida de uma ideia clara ao espírito, porque nesse método, as duas sílabas *ut* e *mi*, por exemplo, podem igualmente significar uma terça maior, menor, aumentada ou diminuta. Que fatalidade é essa, pela qual, o país do mundo onde escreve-se os mais belos livros sobre música, é o mesmo onde aprendemos com mais dificuldade? (Rousseau, 1969, p. 406)

17. Falo, obviamente, da formulação da teoria da solmização, de sua adaptação à música tonal, precisamente. No que diz respeito à história dessa técnica de codificação articulada da melodia, nada supera, na minha opinião, o estudo de Georg Lange, “*Zur Geschichte der Solmisation*”, in *Sammelbände der Internationalen Musikgesellschaft*, (1899-1900), que espero publicar nos próximos anos, minha tradução francesa comentada.

Esses princípios que Rousseau teoriza, não são, obviamente, invenções suas. Como ele mesmo disse, “não são signos que invento, são signos estabelecidos. Nada é mais natural do que solfejar por transposição [enquanto que o método francês] é desconhecido em todas as outras nações” (Rousseau, 2008, p. 632). Rousseau escreveu essas linhas pensando na Alemanha, na Inglaterra e nos países submetidos à influência de ambos, e na Itália, onde o solfejo fixo francês ainda não havia sido adotado. Sua força está em ter feito uma exposição teórica e ter modernizado o discurso dessa teoria, adaptando essa maneira de decodificar a música, estabelecido desde o século XI, aos dois modos utilizados em sua época - o maior e o menor, de onde vem sua *Dissertation sur la musique moderne*.

Em que reside essa “modernidade”? Em seu *Cravo bem temperado* (1722-1723), Johann Sebastian Bach, convidava “os jovens músicos desejosos de se instruir” a cantar seus “prelúdios e fugas em todos os tons e semitons [...] tanto com a terça maior, ou *ut, ré, mi*, quanto com a terça menor, ou *ré, mi, fá*”. Rousseau é o primeiro, me parece, a propor, em 1743, a entonação do modo menor com as iniciais *la, si, do* (Rousseau, 1995a).

Sua revisão das nomenclaturas de solmização faz aparecer as sílabas homólogas às notas cromáticas. São testemunhas, inicialmente, os artigos do *Dictionnaire de musique* “*fi*”, “*ma*”, e “*za*” (corruptela do *sa* devida à pronúncia alemã). Depois, uma nomenclatura de sílabas cromáticas, *ut, di, ré, ma, mi, fa, fi, sol, la, sa, si*, propostas por Boisgelou, que Rousseau apresenta e analisa no artigo “*Solfier*”. Finalmente, uma nomenclatura de letras utilizadas na Alemanha para designar sons fixos, aos quais “os alemães acrescentam *is* e *es*” (ROUSSEAU, 2008, p. 629) para lhes sustenizar ou lhes bemolizar. Reconhecemos aí os vários procedimentos utilizados pelos músicos educadores formados no espírito de Kodály. Essas técnicas, familiares a Johann Sebastian Bach, provêm de um longo e paciente trabalho, realizado por teóricos alemães ao longo do século XVII, particularmente por Profius (1641) e Hase (1644). Hundoegger se lembrará disso quando, ao retornar da Inglaterra em 1896, se aplica a introduzir em seu país a pedagogia inglesa de Glover e de Curwen inspirada em Rousseau.

10) o signo e o som: a fonomímica

O termo “fonomímica”, um dos procedimentos mais ligados ao conceito pedagógico de Kodály, designa, através de sua evidente etimologia grega, o fato de evocar um som através de um gesto. Essa associação sistemática de uma série de gestos aos graus da escala é utilizada pelos discípulos de Kodály para dar aos jovens alunos seus primeiros ditados melódicos, para instaurar a audição interior em seus hábitos de escuta, enfim, para conduzir sob a forma de uma “partitura viva” suas primeiras experiências de polifonia vocal.

Entretanto, nem Rousseau nem Schumann fizeram qualquer referência a essa palavra. A menos que consideremos como ponto de partida o que escreveu Rousseau em um de seus mais penetrantes escritos sobre a música, *l'Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la melodie et de l'imitation musicale*: “o gesto mexe com a imaginação, excita a curiosidade... A linguagem mais enérgica é aquela cujo signo tudo diz antes que falemos” (Rousseau, 1995b, p. 376). Em *Dictionnaire de musique* ele demonstra uma viva curiosidade pela designação cinética dos intervalos musicais. À predominância da notação musical, associada pelos europeus à nomenclatura dos sons, ele opõe a tradição dos Persas que não tinham “nenhum signo próprio para exprimir [os sons] sobre o papel, [...] dão nomes de cidades de seu país

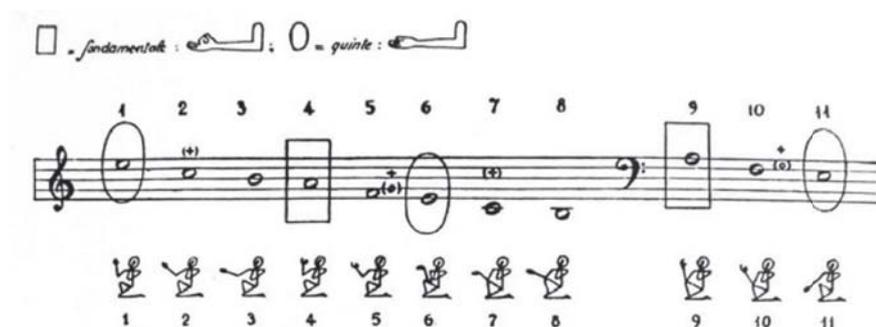
ou de partes do corpo humano aos quarenta e oito sons de sua música¹⁸ (Rousseau, 2008, p. 173). Mas essa antropologia do gesto musical rousseauiana não conduz a uma elaboração pedagógica. Será preciso esperar a chegada de John Curwen para uma concreta pedagogia da escala do gesto: a fonomímica.

A época de Curwen é marcada pela arqueologia. Muitos estudiosos alemães e ingleses, contemporâneos e parceiros de Champollion, na França, se aplicam a decifrar as mais antigas escrituras, os hieróglifos egípcios, as inscrições mesopotâmicas, a pedra de Roseta, etc. No Conservatório de Lyon, Víctor Loret examina as flautas representadas em baixo-relevo nas tumbas egípcias. Mais tarde, Hans Hickmann foca sua atenção nos gestos de um curioso personagem, o quirônomo, que parece ditar através de gestos a música aos instrumentistas.



EXEMPLO 4

Quirônomo e músicos (Hickmann, 1995a)



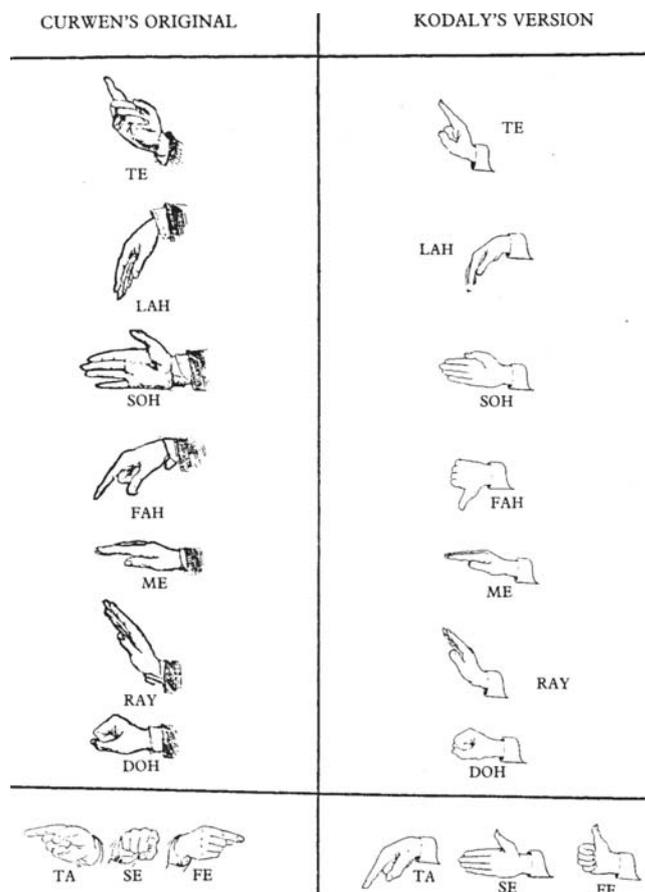
EXEMPLO 5

A escala do quirônomo (Hickmann, 1995b, p. 110)

É bem provável que Curwen, imbuído da reflexão de Rousseau sobre a semântica gestual, tenha se deixado influenciar pela gramática gestual do quirônomo para formar seu sistema de fonomímica. O pedagogo inglês teria tido, assim, a revelação da necessidade de representação corporal e sensorial experimentada pelo aluno durante sua aprendizagem da arte dos sons. A fonomímica de Kodály advém naturalmente desse método inglês¹⁹.

18. Artigo *Caractères de musique*.

19. Sem levar em consideração a mediação de Curwen, Georges Favre (1980, p. 16) considera toda prática da fonomímica no século XX como uma herança direta da quironomia egípcia.



EXEMPLO 6

Signos de fonomímica de Curwen e de Kodály (Rainbow, 1980, p. 56)

os predecessores de Kodály na Hungria

A liderança exercida pela Hungria moderna sobre a solmização contemporânea é surpreendente porque esse país ficou refratário ao emprego das sílabas guidonianas por muito tempo. Nicola Vicentino, no século XVI, admirava-se ao escutar ricos comerciantes húngaros testemunharem em Veneza que, em seu país, eles utilizavam apenas as letras de São Gregório como nomenclatura de entonação (Vicentino, 1555). Apenas em 1875, com a publicação dos manuais de Guyla Horváth e de Domokos Sándor, é que apareceram as primeiras tentativas de utilização das sílabas. O interesse desses dois pedagogos pela sequência silábica advinha da influência de Galin-Paris-Chevé, na França, e de Glover-Curwen, na Inglaterra. Mais diretamente, são as lições do pedagogo suíço, Johann Rudolf Weber, expostas em sua obra *Theoretisch-praktische Gesangslehre für die allgemeinen Volksschulen des Kantons Bern* (1849), que são traduzidas nas obras Weber J. R. *vezérkonyve a népiskolai énektanításban*, de Horváth e *Gyakorlókönyv a népiskolai énektanításhoz*, de Sándor. As duas obras húngaras não exerceram impacto real sobre os hábitos musicais do país, mas convenceram alguns músicos de que as sílabas se cantariam mais facilmente e de forma mais afinada do que as letras.

A mobilidade da sequência silábica cromática e seu ajuste à tonalidade foram legitimadas quando Béla Sztankó as inseriu em sua obra *Précis d'enseignement vocal* (1909). Até essa data, mesmo as obras desse autor, utilizavam letras e sílabas absolutas. Sua adaptação das tabelas de modulação de Curwen às sílabas fixas mostra que Sztankó desconfiou da solmização

relativa por muito tempo antes de optar finalmente por ela. O ponto forte de seu trabalho não reside em sua opção em favor das sílabas móveis, mas em sua decisão de lhes atribuir igual interesse em relação às letras da nomenclatura fixa. Ao invés de estabelecer uma oposição entre solmização relativa e solfejo absoluto, ele fez uma conversão entre as duas noções, convencido de que um sistema relativo não poderia existir em si mesmo, sem referência a um sistema absoluto.

Também refratário ao emprego das sílabas móveis, Kodály se deixou progressivamente convencer de que a leitura por transposição permitia revelar a estrutura em terraço das melodias populares húngaras, objeto de seu interesse. As preocupações nacionalistas de Kodály eram compartilhadas por dois jovens discípulos de Kecskés e de Sztankó: György Kerényi e Benjamin Rajeczky. Ao retirar dos antigos manuais as canções cosmopolitas não representativas do estilo musical húngaro, eles os tornaram mais leves. Devemos a Kerényi e a Rajeczky a série *Éneklo iskola* (Kerényi e Rajeczky, *L'école chantante*, 1938) que dá forma a uma educação musical moderna na Hungria, articulada em torno das particularidades nacionais antes de se abrir às universais. A edição de 1940 descreve a construção em terraços como a sucessão de dois períodos tonais similares, mas independentes. Identificada a semelhança, é possível realizar o canto dos dois períodos através de fórmulas silábicas idênticas. A demonstração tomava por modelo a melodia que segue, dada pelo exemplo na página 55 do livro:

Hej, két tyukom tavali

The image shows a musical score for the Hungarian folk song 'Hej, két tyukom tavali'. It consists of four staves of music in 2/4 time. The first staff starts with a treble clef and a key signature of one flat (B-flat). The melody is written in a style that uses solfège syllables: 'r' (re) above the first note, 'd' (do) above the last note, 's' (sol) above the first note of the second staff, and 'l' (la) above the last note of the fourth staff. The music is a simple, rhythmic melody with a clear structure of two similar but independent tonal periods.

EXEMPLO 7

Hej, két tyukom tavali, melodia popular húngara construída em terraço A5A5AA

Jeno Ádám reconheceu a emergência da solmização húngara como consequência direta da revelação do estilo melódico daquele país: “questão de método. O verdadeiro material folclórico húngaro não corresponde ao antigo método. Se trocamos o material, devemos também trocar o método” (Ádám, 1971, p. 2). Essas considerações metodológicas supunham não apenas a adoção da nomenclatura silábica, mas também o refinamento de seus vocábulos. Neste sentido, o trabalho de Sztankó permanece bastante imperfeito. Kerényi e Rajeczky trouxeram sensíveis melhorias ao adicionar os vocábulos cromáticos de Curwen, refinados pelas pesquisas de Vera Irsai, de Jeno Ádám e de Antal Molnár.

Esse grupo de teóricos transgrediu fortemente as finalidades atávicas e nacionalistas que tinham motivado a adoção do método solmizado na Hungria. Além do estilo das melodias populares antigas, de um idioma estritamente nacional, eles ampliaram o método integrando as aspirações históricas e estilísticas da música europeia. Assim, eles fizeram da

solmização uma ferramenta de análise e de compreensão do estilo clássico do século XVIII, de seus procedimentos imitativos, de seus mecanismos de modulação, tendo em mente que a sequência silábica permite entonar as monodias diatônicas e pentatônicas extra-ocidentais.

conclusão

A pedagogia ativa elaborada no século XVIII por Jean-Jacques Rousseau, quando aplicada à música, chegou, por diferentes caminhos, a influenciar as reformas da educação musical em várias sociedades do globo. Apanhada pela teia do nacionalismo húngaro do início do século XX e conjugada aos preceitos do ensino musical formulados por Robert Schumann do século XIX, ela serviu de matéria-prima à abordagem pedagógica designada sob o nome de "Método Kodály". Parece claro, no entanto, que em função de suas raízes históricas, suas fontes musicológicas ricas e diversificadas, sua dimensão erudita, o método húngaro de solmização, emblemático pelo nome de Kodály, se distingue radicalmente do conjunto de métodos de educação musical que marcou o século XX. Os fundamentos teóricos que delimitam sua elaboração metódica justificam sua reconstrução na história das ideias. A estreita aliança que associa a pedagogia húngara à estruturante teoria musical educativa elaborada por Jean-Jacques Rousseau, pressentia, é verdade, sua perenidade.

referências

ÁDÁM, Jenő. *Growing in music with movable do*. New York: Pannonius, 1971.

AUGUSTIN, Saint. *Les confessions*. Paris: Flammarion, 2008.

BERLIOZ, Hector. *Séance expérimentale de l'école Galin-Paris-Chevé*. In: *Journal des débats politiques et littéraires*, fev, 1861.

DAUPHIN, Claude. *Pourquoi enseigner la musique: propos sur l'éducation musicale à la lumière de l'histoire, de la philosophie et de l'esthétique*. Montréal: Les presses de l'Université de, 2011.

HEGEL, Georg Friedrich. *Introduction à l'esthétique*. Paris: Flammarion, 1979.

HICKMANN, Hans. *45 siècles de musique dans l'Égypte ancienne*. La Revue musicale et Richard-Masse, Paris, 1956a.

_____. *Musicologie pharaonique*. Kehl: Librairie Heitz, 1956b.

KERENYI, György; RAJECZKY, Benjamin. *Éneköl iskola: vezerkönyv az énekés ábécéhez*. Budapest: Magyar Kórus, 1940.

KLEIMAN, Sidney. *La solmisation mobile de Jean-Jacques Rousseau à John Curwen*. Paris: Heugel, 1974.

KODÁLY, Zoltán. "Postscript to the first, second and third editions of *Bicina Bugarica*" (1937, 1941, 1944). In: *Bulletin of the international Kodály Society*, vol. 37, n. 2, 2012.

_____. *Select Writings of*. Londres: Bossey & Hawkes, 1974.

LISZT, Franz. *Album à la jeunesse op: 68 précédé des conseils aux jeunes musiciens traduction par Frantz Liszt oeuvres complètes pour piano n° 2950*. A. Durand & Fils, Paris, 1915.

MANEVEAU, Guy. *Musique et éducation essai d'analyse phénoménologique de la musique et des fondements de sa pédagogie*. Aix-en-Provence: Edisud, 1977.

NOLL, Günther. *Untersuchungen über die musikerzieherische bedeutung Jean-Jacques Rousseau and seiner ideen*. Berlin: Universität Humbolt, service des thèses, 1960.

RAINBOW, Bernarr. *Jonh Curwen, a short critical biography*. Sevenoaks: novella, 1980.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Émile ou De l'éducation*. Paris: Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1969.

_____. *Les confessions, oeuvres complètes*. Paris: Gallimard, 1969.

_____. *Dissertation sur la musique moderne*. Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995a.

_____. *Essai sur l'origine des langues où il est parlé de la mélodie et de l'imitation musicale*. Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995b.

_____. *Examen de deux principes avancés par M. Rameau*. Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995c.

_____. *Lettre sur la musique française*. Gallimard, Bibliothèque de la Pléiade, 1995d.

_____. *Dictionnaire de musique: une édition critique, Claude Dauphin (dir.)*. Berne: éd. Peter Lang, Varia Musicologica, 2008.

SCHUMANN, Robert. *Conseils aux jeunes musiciens, dans Robert et Clara Schumann, Journal intime, textes choisis et présentés par Yves Hucher*. Paris: Buchet/Chastel, 1976.

SZÖNYI, Erzsébet. *Quelques aspects de la méthode de Zoltán Kodály*. Budapest: Corvina, 1976.

_____. *A educação musical na Hungria através do método Kodály*. Sociedade Kodály do Brasil, São Paulo, 1996.

VICENTINO, Nicola. *L'Antica musica ridotta alla moderna prattica*. Rome: Antonio Barre, Réimpression du facsimilé de la biblioteca Regia Hannoverana. Cassel-Bâle: Bärenreiter, 1969.

Recebido em
15/12/2014

Aprovado em
08/03/2015

Claude Dauphin é musicólogo, especialista em pedagogias musicais e professor do Departamento de Música da Universidade do Quebec, em Montreal (UQAM). Publicou várias obras, dentre elas, *La musique au temps des encyclopedistes* que, em 2001, recebeu o Prêmio Opus do livro pelo Conselho da Música da província do Québec.