



revista da escola de música
e artes cênicas da ufba

abr. 1984 Periódico

700 Arte

Título: Art : revista da Escola de Música e
Artes Cênicas da UF



993314

127081

abril de 1984

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR
Dr. Germano Tabacof

VICE-REITOR EM EXERCÍCIO
Paulo Brandão

DIRETOR DA ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS
Prof. Paulo Lauro Nascimento Dourado

PUBLICADA COM O APOIO DO CNPQ - FINEP.

ENDEREÇO POSTAL

Escola de Música e Artes Cênicas - UFBA.
Parque Universitário Edgard Santos
Salvador - 40.000 - Bahia - Brasil

ART 010

Revista da Escola de Música e Artes Cênicas
abril 1984

EDITOR: Paulo Costa Lima

CO-EDITOR: Jamary Oliveira, Ana Margarida C. Lima e
Lima.

CONSELHO EDITORIAL:

Coordenação

Dulce Tamara L. Silva e Aquino, Prof. Adjunto III
Armindo Bião, Prof. Assistente II
Paulo Lima, Prof. Assistente IV

Música

Alda de Jesus Oliveira, Prof. Assistente IV
Ana Margarida C. Lima e Lima, Prof. Assistente IV
Fernando Barbosa de Cerqueira, Prof. Assistente II

Dança

Maria da Conceição C. da Franca Rocha, Assistente IV
Marli de Assis Sarmento, Prof. Assistente II
Suzana Coelho Martins, Prof. Assistente IV

Teatro

Cleise Mendes, Prof. Assistente II
Nilda Cezar Spencer, Prof. Adjunto III

CORPO CONSULTIVO: Ernst Widmer, Prof. Titular
Piero Bastianelli, Prof. Adjunto IV
Romelio Aquino, Prof. Adjunto IV

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
TOMBAMENTO PATRIMONIAL

Nº 127081 DATA 14/10/08

Ex. 993314

Ficha catalográfica

ART: revista da Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal da Bahia. - n. 001 (abr./jun. 1981). - Salvador, 1981 - 3 vezes p/ano (abr., ago., dez.).

Periodicidade varia: n. 001-005, trimestral. A partir de 006, três vezes por ano.

1. Arte - Periódicos. 2. Música - Periódicos. 3. Teatro - Periódicos. 4. Dança - Periódicos. I. Universidade Federal da Bahia, Escola de Música e Artes Cênicas.

CDD 705
CDU 7(05)

SUMÁRIO

ANTON WALTER SMETAK (1913-1984) - ERNST WIDMER.	05
EM POTENCIAL, SEM REALIDADE PORÉM... - WALTER SMETAK.....	
ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O OFÍCIO E A ARTE DA REGÊNCIA - SERGIO MAGNANI.....	19
POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA ORIENTAÇÃO MUSI COLÓGICA À EDUCAÇÃO MUSICAL - ANTONIO ALEXANDRE BISPO.....	37
A FORMAÇÃO DO MÚSICO: UM DEPOIMENTO - FERNANDO BARBOSA DE CERQUEIRA.....	63
RIO DE JANEIRO: ESBOÇO DE UM PERFIL ATRAVÉS DAS COMÉDIAS DE MARTINS PENA - EVELINA HOISEL.....	69
A PRIMEIRA CENA DE KING LEAR - BÁRBARA HELIODO RA.....	93

ANTON WALTER SMETAK (1913 - 1984)

Ernst Widmer

Walter Smetak deixou uma grande lacuna e ensinamentos inesquecíveis. Tentarei captar o seu alcance com poucas palavras. Professor de muitos de nós, viveu seu lema "VIR A SER" com espírito irrequieto encarnando como poucos a força criadora. Da qual se considerava instrumento. A qual o deixou inconformado com as tramóias humanas evisionário de um esperado 'retorno no futuro'.

Plurivalente, foi músico, filósofo, artista plástico, homem de teatro, poeta e sobretudo professor congregando artistas e pensadores de todas essas suas faculdades, numa verdadeira interação palpável e de fato existente como mostra a recém fundada Sociedade dos Amigos de Walter Smetak.

Como músico, Smetak (filho de um casal checo radicado na Suíça sendo o próprio pai virtuose de bandolim) cedo aprendeu a tocar violoncelo, piano e outros instrumentos.

Nos idos de 35 tocava no Café Bank na minha cidade natal, Aarau, mas que com os meus 8 anos difficilmente o teria encontrado. Deixou de ser o ART. 010, Salvador: 5-8, abr. 1984

pianista que sonhava, por causa de um acidente que lhe prejudicou a agilidade da mão direita. Tornou-se um violoncelista de renome, solista virtuoso e excelente camerista. Quando pouco após a sua chegada no Brasil eclodiu a 2a. Guerra Mundial aqui se radicou.

Em Porto Alegre, São Paulo, Rio, tornou-se notório como bom violoncelista que andava na sua inseparável moto BMW. Virou lutier por força da necessidade e de conhecimentos adquiridos na casa paterna. Começou a idealizar novas sonoridades, inventando o piano e o cravo amplificados, ainda no sul do país. Já tinha composto na Europa e numa 1.ª fase no Brasil, obras tradicionais para violoncelo e para piano, entre as quais "Malandro Assobiando" para celo e orquestra.

O contato com a Bahia, chamado por H. J. Koellreutter, em conjunção com intensa ocupação com a filosofia religiosa da antroposofia fizeram com que a sua plena potencialidade criativa chegasse a eclodir. Segundo a convicção de Smetak um novo mundo requereria homens novos, música nova, novos instrumentos. Testemunham mais de que 144 instrumentos a sua fecundidade e originalidade.

Artesanais as suas sonâncias deixam muito músico encabulado vez que presume ouvir sons eletrônicos, desprovidos porém daquela inconsistência sintética.

O livro "Simbologia dos Instrumentos", inédito, ilustra e faz referências às plásticas sonoras. Como amigo foi crítico, rabugento, às vezes esquivo, outras glorioso, humilde, radiante, severo.
ART. 010, Salvador: 5-8, abr. 1984

ro e irreverente. Desmantelava com humor o ufanismo e a idolatria buscando sempre o essencial que sabia não-estranque e em constante transformação, mas ao mesmo tempo ligado ao imorredouro, ao som das esferas.

Muitas vezes chateado de viver num mundo tão idiotamente imediatista, Smetak sempre labutou contra a carece e alienação, em prol do mediato e do espiritual.

Ainda em recente entrevista ligada à Pesquisa "A Formação do Músico no Brasil" promovida pela FUNARTE, Smetak assim se pronunciou, após criticar a frieza do questionário penoso e parecido com um teste psicológico, longe do estado de espírito do artista e esquecendo que a música é meio e não fim:

"um procedimento abstrato que segue o concretismo em três estados:

- a música periférica, cuja fonte são os instrumentos
- transformando-se em luz e
- em silêncio".

A EMAC da UFBA se orgulha de ter contribuído, embora não plenamente, para o êxito de sua obra, cuja preservação se impõe.

Almejando ser homem de letras, professor de iniciados, profeta, mal se dava conta que encarnou tudo isso: plantou sementes em quantos tivessem sensibilidade.

Smetak gostava de chocar catapultando o ouvinte da inércia para novas reflexões. Deslocava. "Louco", dizia, vem do latim 'loco' que quer dizer "no lugar".

ART. 010, Salvador: 5-8, abr. 1984

EM POTENCIAL, SEM REALIDADE PORÉM ...

Walter Smetak

No primeiro período do trabalho, desconhecia o contexto de uma pesquisa exata, pois o intuito era mais de colaborar com a música contemporânea. Julguei, no meu modo de ver, primeiro que a música contemporânea devia ser feita com instrumentos não tradicionais, como composição à parte da música geralmente pretendida.

Foram construídas algumas dezenas de instrumentos, que podem ser considerados antecessores primitivos dos que foram catalogados mais tarde como instrumentos tradicionais no Ocidente.

Ciente, pois, no decorrer do trabalho, de que

o meu conhecimento histórico em matéria de instrumentos, era insuficiente, devido aos séculos decorridos desde a.C., percebi que a tal "pesquisa" se iniciava, já que era justamente pretensão nossa entrar na época contemporânea sem conhecer realmente o "início" das coisas no mundo dos planos vibratórios, extensivos a todos os ramos das artes. Confundia primitivismo com contemporaneidade, enganando muita gente e a mim mesmo, conseguindo pelo menos, ao destruir velhos conceitos, tornar-me amorfo. Vale salientar que a pesquisa aqui iniciada teve por único incentivo, a iniciativa própria, sem nenhum recurso de CNPq ou outro órgão oficial.

Entendi que tinha entrado na dura fase de "recuperação" do passado desconhecido a fim de poder enfrentar a contemporaneidade, que por sua vez na da tinha a ver com o futuro. O pensamento do futuro, socialmente falando, afastou-se. A minha presença no presente era a única forma de me achar na existência. Fiquei assim sem tempo determinado, dedicando-me, de várias maneiras, às artes, seja como músico, artesão ou literato, tentando fixar o momento da minha eternidade.

Surgiram instrumentos cinéticos, instrumentos coletivos, e sobretudo um acontecimento deslumbrante: um professor ou mestre vindo de um remoto passado, e que era a Harpa Eólica. Daí por diante, ela me serviu de guia. Começou assim o processo de dissolução nos sistemas dos microintervalos, conhecidos na música como microtons. Surgiu a pergunta: como resolver esses problemas, seja eletronicamente, seja naturalmente. Faltavam recursos materiais como intelectuais, e não havia ninguém para

ART. 010, Salvador: 9-18, abr. 1984

se consultar. Faltava também estabilidade e salas adequadas para o bom procedimento do trabalho, sofrendo-se várias mudanças, quebras pelo transporte, roubo de peças e até inundações por esgotos quebrados. Ficou intacta apenas a oficina, a mesma tornando-se refúgio para os instrumentos quebrados. A pesquisa tornou-se uma reforma.

Aprendi que espaço significa forma, e tempo: mente sempre variável. Em paralelo a isso, o espaço contém uma energia atômica, podia ser o electrão, circundada pela mente instável. Nas composições harmoniosas, NÃO ACONTECE NADA, apenas modulações harmoniosas, descrevendo uma natureza equilibrada. Nas composições dissonantes porém, chocantes, onde as dissonâncias abrem o caminho para acontecimentos sonoros, acontecem pequenas explosões no cérebro, veículo da mente humana. Pode tanto amansar como excitar.

Os acontecimentos exteriores não devem influenciar, neste caso a composição tornar-se-ia um noticiário. Este processo deve ser levado ao interior do ser humano, a fim de neutralizar os choques. Daí pode surgir uma compaixão interior. A dualidade (divisão de + e -) é confundida com o dualismo (discussão entre + e -). Na dualidade existe homogeneidade. A contemporaneidade parece ser um fenômeno do dualismo.

Resumindo: no homem existe uma mulher, e na mulher existe um homem. Estão separados apenas pelo sexo. O homem se exterioriza e a mulher se interioriza. Mas na verdade as duas unidades são a dualidade unificada. Esta concepção nos afastou dos

ART. 010, Salvador: 9-18, abr. 1984

acontecimentos, visando mais o pós- imediato do que o imediato. Aí entramos no próximo segundo (do futuro digamos), que se torna presente.

Houve uma conclusão muito significativa ao considerarmos a "Ronda", onde descobrimos que ritmo, melodia e harmonia dependem da velocidade do giro, isto é: velocidade máxima produz harmonias, carrossel celeste; velocidade média: melodias ou sons lineares, e finalmente ritmos: velocidades mínimas. Estas velocidades podem ser usadas alternativamente (nativamente = nascer), porque em matéria de composição ou improvisação, não há regras fixas e sim justificativas, dependendo do caso.

Chegamos a outra consideração: podiam essas pretensões alterar os sistemas sonoros e musicais? Porque constatamos que o instrumento adequado produz um certo tipo de som ou música, mas a música é feita conforme o padrão inerente do homem. O homem sempre reproduziu o clima do sistema geográfico ambiente. Existem casos de políglotas universais, tal como Stravinski, que pode ser acusado de ter uma consciência universal, pois vive todos os mundos. Ele é tão litúrgico como dançante. Ele é ao mesmo tempo super-antigo e super-moderno, e tem essa faculdade de reunir o passado e o futuro no eterno presente. As estações fundidas numa só estação. Satélites girando ao redor do centro universal.

A tese, ou hipótese de criar novos instrumentos, cai quase por terra: surgiu o problema da timbragem. A eletrônica, com seus sons artificiais (gerados no vacuum ou além das estrelas) é uma por

ART. 010, Salvador: 9-18, abr. 1984

ta. Existe porém o perigo da dualidade cair no dualismo. Temos que estar alertos para superar o automatismo da nossa proclamação do "do-ré-mi-fa-sol-la-sismo".

Na antiguidade existia um poderoso significado esotérico, que paulatinamente formou as escalas. Eram os sete planetas, dotados de suas vibrações específicas, tomando parte dos calendários maya e egípcio. Segue o esquema:

MA = dó ♂ (marte); SO = ré ○ (sol); ME = mi ♀ (mercúrio); SA = fa ⑤ (saturno); JUI = sol ④ (júpiter); VE = la ♀ (Vênus); LU = si ☾ (lua).

Ou seja: a primeira sílaba dos planetas marte, sol, mercúrio, saturno, júpiter, vênus e lua.

Esses planetas eram divididos em neutros, benéficos e maléficos, conforme a ciência da astrologia, caindo mais tarde na astronomia. Este mistério é reproduzido no dodecafonismo, ou seja, na extensão de 7 para 12 tons, que é o "do-ré-mi-fa-sol-la-sismo". Ao reconscientizar o sistema antigo, pode acontecer que o chumbo se transforme novamente em ouro filosófico.

Existe uma grande falha na língua portuguesa ao denominar os dias da semana por "feiras", com exceção do sábado e domingo, pois em todas outras línguas latinas, existe a relação planeta-dia. Talvez seja devido às feiras montadas nos diversos pontos da cidade, denotando assim o espírito mercantil português.

Esta época dos microtons representou a mais rica fase da pesquisa, culminando em Berlim(1982) na construção de sete monocórdios e uma oitava de

ART. 010, Salvador: 9-18, abr. 1984

microtons (49 por oitava).

Paralelamente tivemos um profundo olhar na mais moderna e atual eletrônica e ficamos com grandes dúvidas quanto à continuação do trabalho. So fremos três greves, várias mudanças do material, e finalmente obtivemos um acampamento para os instrumentos, na menor sala possível, a pesquisa exterior transferiu-se para o interior passando da materialização do som para a música, palavra, plástica, o verbo, e finalmente o silêncio, fonte de toda manifestação universal.

Seguiram alguns trabalhos escritos, plásticas de barro, solidão e recolhimento. Em suma, recomendamos este tipo de pesquisa autodidata "in loco" àqueles tateando num trabalho não subvencionado, orientados por um sentimento de aprofundamento no conhecimento, podendo assim terem um vislumbre da Sabedoria e do Amor existindo na Eternidade da Existência dos universos, cujo retrato são os instrumentos, num mundo de miniaturas das nossas artes humanizadas. MICROCOSMO. Conhecer este único instrumento que é o HOMEM. Conscientizar a palavra mística no seu sentido inverso: Ak-Is-Um, ou seja: Akasha (éter sonoro e luz), Isis = a bela lua, Um: a Unidade que abrange os três em Um. É necessário voltar do concretismo para o abstratismo do amorfo, para o caos homogêneo e indiferenciado, e de lá, buscar o ainda não existente materialmente, e ter a capacidade de dissolver as descobertas imediatamente, porque atrás ainda vem muita gente. Raças nascidas do lixo atômico. Vale notar o exemplo do genial artista Mário Cravo, no monumento (momento da consciência), onde ultrapassa o sentido de homena

ART. 010, Salvador: 9-18, abr. 1984

gem política, na quadratura do círculo erguida em 1982 na Avenida Garibaldi. Um instrumento de cimento armado contendo uma silenciosa e poderosa palavra aclamando os céus.

Após 15 anos de labor, conseguimos uma quantidade razoável de timbres novos, houve um relaxamento de maneira tão inesperada, que esta experiência total dos instrumentos voltou-se para o violoncelo, quando um dia, numa improvisação, uma síntese de todas as experiências adquiridas no trabalho anterior, nasceram duas peças denominadas "Facho de Luz". Era o final do disco "Interregno" que, por um descuido, não foi incluído naquele disco, ficando assim anônimo para o público. Daí em diante, as forças criativas cessaram, surgindo apenas mais um novo problema: será que tocar significa viver com intensidade artisticamente, ou é uma falsa projeção entre o não ser das artes e a vida? Esta pergunta não me foi respondida até hoje. Senti uma força desconhecida chegar com tanta veemência, não era eu, virei público ouvindo alguém. A música era um ser bem superior a mim, entretanto tomou conta de mim integralmente, como se fosse eu mesmo. Mas ao terminar, voltei a ser um homem comum como qualquer outro, sem poder me manter neste alto nível anterior. Tive a nítida noção de que era necessário fazer aquilo, pouco importando quem servia de instrumento. Vivi daí em diante como espectador, observando as emoções, vibrando às vezes, ouvindo música como se fosse minha. Soube finalmente apreciar tudo que era nobre e raro, e senti de fato um gênio dirigindo as coisas belas que acontecem no palco da vida. Embora me sentindo um miserável

ART. 010, Salvador: 9-18, abr. 1984

rável mortal, senti a celebração da imortalidade.

Fechei o expediente, não há mais ninguém com quem me comunicar, e por força maior, dei por terminada a pesquisa, embora houvesse ainda necessidade de certa codificação. Ví com toda clareza que nada de novo tinha sido criado, apenas redescoberto por iniciativa própria, com a única pretensão de conquistar e descobrir sozinho os novos continentes, tateando do conhecido para o desconhecido. Este caminho traz muitas felicidades, muitas angústias também, porque, como foi dito anteriormente, a realidade não corresponde ao potencial, mas o Som, também invertido em Luz, pode levar o homem a ter um vislumbre da Existência.

Recomendamos este tipo de trabalho, incluído num currículo universitário, para ser prosseguido por outra pessoa corajosa, disposta a um supremo sacrifício.

Possivelmente a pesquisa pode encontrar-se, em pouco tempo, contemplando o "NADA". Isto é: ficar sem tempo, sem espaço e sem condições. E quando soar esta hora, virá a crise total, de dentro para fora, encontrando esta vastidão de camadas culturais que o homem adquiriu durante séculos e séculos, e ele terá de se confrontar com o NADA, inerente ao TODO. Forçosamente o homem terá que voltar ao interior, e lá permanecer, lá onde reside o Nada, aquele Nada porém, que nunca nasceu e daí não pode morrer. Só assim o trabalho poderá recomeçar, destruindo as citadas camadas culturais, apodrecidas e gastas.

Eis a diferença entre o criado e o Criador.

Uma crise desta envoltura, com certeza se empenhará de trazer um outro estado de consciência, um novo tipo humano, uma palavra nova e um SOM diferente. Creio que, deste momento em diante, a pesquisa pode começar, uma vez cortados os laços com a velha cultura em estado delirante.

ALGUMAS OBSERVAÇÕES SOBRE O OFÍCIO E A ARTE DA
REGÊNCIA.

Sergio Magnani

Amigos que tiveram a ocasião de tocar sob a minha batuta pediram-me um relato das minhas experiências a respeito da atividade de um regente. Descartando, de início, quaisquer considerações de caráter técnico, que implicariam num tratado ou coisa parecida, limitar-me-ei a algumas observações de caráter - por assim dizer - institucional e psicológico, abordando três ordens fundamentais de vinculações, isto é, os relacionamentos regente-obra, regente-orquestra e regente-público.

O relacionamento regente-obra

A obra musical, assim como qualquer obra de arte, é um "quid" absoluto e irrepetível, fugindo -
ART. 010, Salvador: 19-36, abr. 1984

até - aos condicionamentos do próprio autor, o qual dificilmente será dela o intérprete ideal, por carecer do necessário distanciamento estético. De fato, se até certo ponto é possível falar-se, na ciência do direito, de uma interpretação autêntica da lei, isto é, de uma interpretação dada pelo próprio legislador (embora esta, por sua vez, possa ser diferentemente interpretada), nas artes musicais e representativas isto é impossível. Desvendar a página musical é sempre um exercício de hermenêutica, por muito que se queira silogizar em torno de paradigmas estilísticos e de condicionamentos espaço-temporais, sem que este silogizar leve na devida consideração a humana "koinê" presente em todos os atos criativos.

O problema do relacionamento com a obra, todavia, não se esgota no primeiro contato. Toda reaproximação de uma partitura já estudada e realizada deve ser uma revelação, assim como todo reencontro com uma mulher amada deve ser o desejo de desvendar novos horizontes do amor. Nada pior do que pensar mos que uma obra já está no nosso repertório, possuída e intangível (não creio ter sido "boutade" a de Toscanini quando, octogenário, afirmou estar começando a entender a Nona Sinfonia de Beethoven). Muito pelo contrário, toda vez que reexecutamos uma partitura devemos reencontrar a virgindade inicial e nos perguntarmos: nas outras leituras cheguei a uma visão consciente e justa, encontrei uma solução coerente? O fascínio de um ou outro detalhe não me desviou da continuidade lógica do discurso musical? A minha própria paixão não invadiu indevidamente a obra? E' esta a problemática de todos os intérpre

ART. 010, Salvador: 19-36, abr. 1984

tes; mais premente, porém, no caso da regência, pois que a convicção de regente deve ser tão profundamente vivenciada, que possa transferir-se para os músicos como se fosse produto da vivência de cada um deles.

A primeira fase do estudo, ou do re-estudo, de uma partitura exige do regente uma atividade de filólogo, linguista e crítico: trata-se de chegar a uma correta leitura do texto, dele reestabelecendo, quando necessário, a presumível lição autêntica, corrigindo eventuais deformações, captando as linhas de força e os pontos culminantes, e valorizando-os com a planificação dos recursos mais oportunos de qualidade e quantidade sonora.

Mais complexa torna-se a problemática do regente em fase de preparação de uma partitura que implique num texto, seja ele sacro ou profano, impondo conhecimentos históricos, litúrgicos, linguísticos, além da capacidade de análise estético-estrutural de uma expressão poética. Sumamente complexo, enfim, o caso da ópera, o qual investe conhecimentos de arte teatral, declamação lírica nos vários idiomas e estilos, cenografia, coreografia e iluminação. Uma tal conversa - porém - iria longe demais, podendo eventualmente ser assunto de outra dissertação, de caráter mais específico.

Terminada a fase crítico-filológica, intervém a segunda fase, que eu definiria como fase estratégica. Quais os recursos disponíveis para atingir o objetivo da minha leitura ideal? Como aproveitá-los ao máximo, suprimindo as eventuais deficiências de um ou outro organismo orquestral, sem que os músicos o percebam?

Esta fase engloba considerações muito importantes em torno do verdadeiro andamento e da verdadeira intensidade, verdadeiros no sentido de capazes de transmitir a verdadeira emoção sonora. Digo logo que somente esta última me parece "verdadeira"; o resto flutua conforme condicionamentos espaço-temporais e culturais (Debussy afirmava serem as indicações metronômicas válidas, no máximo, para o primeiro compasso; e zombava dos regentes alemães de seu tempo, os quais afirmavam realizarem os verdadeiros "tempi" de Beethoven, perguntando-se se Beethoven os haveria transmitido através de comunicações mediúnicas!).

Evidentemente, os conceitos de velocidade e intensidade sonora, na nossa civilização, são muito diferentes dos de outrora, mais dilatados os seus parâmetros. Não poderíamos menosprezar a correlação desses dados, a fim de que ligeiras modificações de agógica e dinâmica suscitem as mesmas sensações confiadas outrora a outro movimento e outra intensidade.

Nesta fase estratégica enxerta-se o problema mais delicado, o da "alquimia sonora". E é esta a tarefa específica do regente, que o diferencia dos outros intérpretes: estabelecer previamente a exata dosagem dos planos sonoros, a fim de que se escute o que deve ser escutado, numa bem distribuída hierarquia de pesos, atribuindo-se em cada momento a cada voz a sua justa côr. Eis a virtude superlativa dos grandes, a "quidditas" de um regente digno deste nome. Isto implica necessariamente no conhecimento de todas as técnicas composicionais, de macro-estruturas e micro-estruturas, com profundo preparo

histórico-estético, apurado gosto e - a mais - a dã diva singular de uma pronta intuição musical. Quer dizer, afinal, que o regente deve ser um compositor a lidar com as obras alheias como se as estivesse recompondo conforme o espírito do autor.

No fim da fase estratégica, o regente poderá perguntar-se se cumpriu com suas obrigações fundamentais. E poderá lembrar a bela tríade apontada por Tullio Serafin como base da arte de reger: conhecer a partitura, saber o que se quer extrair de la, querer o que é justo (só que no lugar do adjetivo "justo", muito opinável em suas implicações ético-estéticas, eu colocaria o adjetivo "coerente").

Chegamos finalmente à terceira fase, que eu definiria de "fase tática". Como conseguir que a leitura dos instrumentistas corresponda à visualização sonora do regente? Aqui se requer do regente um amadurecido e árduo "métier", um preparo artesanal que só a longa experiência propociona, aliado a um estudo humilde e persistente. De fato, o regente deve saber o que pedir aos instrumentistas e como conseguí-lo através de oportunos recursos técnicos. Arca das, partes de arco, articulações, respirações, tipos de vibrato e outros muitos detalhes devem ser dominados com plena consciência de sua natureza técnica e sonora. Mas aí do regente que se julgue melhor conhecedor dos instrumentos do que seus comandados: será derrotado pela própria ambição, e perderá toda credibilidade!

Acabada a fase tática e, com ela, a assimilação da partitura o regente está pronto para medir-se no campo de batalha: o ensaio. E lá ele deve

chegar como um bom general, com os planos bem traçados, as ordens definidas, sem que isto exclua uma razoável margem de fantasia para as intuições do momento na transição da teoria à "praxis", ou para as sugestões de um colaborador eficiente.

O relacionamento regente-orquestra

Coloca-se, a este respeito, uma pergunta fundamental: O que é o regente, um ditador, ou apenas um "primus inter pares"? O debate em torno deste problema vem de longa data e ainda agita os meios da nossa profissão. Eu opto declaradamente pela segunda tese, apesar das resistências de muitos, saudosos dos velhos tempos em que o "maestro" - conforme um clichê de marca prevalentemente italiana - realizava as suas frustrações mandando e desmandando em altos brados, com total falta de espírito democrático e de "politesse".

Deveriam os regentes refletir sobre o fato de que uma orquestra, sôzinha, sempre pode realizar algo, enquanto um regente, sem orquestra, não realiza absolutamente nada. A mais, deveriam reconhecer que a técnica da regência, em seus aspectos puramente gestuais, é infinitamente mais simples do que a técnica de qualquer instrumento: a batuta não desafina num guincha; muitas vezes os seus erros, despercebidos pelo público incauto, são salvos "sur place" pela presença de espírito e a profissionalidade dos bons instrumentistas. Outras são as qualidades musicais e intelectuais em que se baseia o "carisma" que atrai tantos aventureiros sedentos de poder (como se a regência fosse uma manifestação de poder,

e não uma genuflexão constante diante do sublimado poder da música!). Carisma e temperamento, quando não apoiados em sólidas bases filológicas e críticas, só podem emocionar alguma velha matrona saudosa dos tempos que não voltam mais ("que temperamento!", exclamará diante dos cabelos desgrehados de um desses desportistas da batuta).

O carisma, se quisermos empregar esta palavra, apesar de seu conteúdo demasiadamente exotérico, nasce da autoridade, a qual por sua vez é o resultado da seriedade profissional, do conteúdo humano e da convicção que o regente comunica pela sua própria convicção e coerência. A imposição é ditadura, a convicção democracia. No mundo sonoro visualizado pelo regente, os instrumentistas não devem sentir-se hóspedes mais ou menos forçadas, mas integrantes de uma comunidade espontânea. Serão levados então a criarem, enriquecendo com sua própria sensibilidade a sensibilidade do regente.

"Como era bom quando Wagner dirigia! - confessava a Weingartner o velho flautista Fürstenau de Dresden - Tudo era tão simples, e cada um de nós tinha a sensação de estar tocando conforme o seu próprio sentimento!". Nesse nível de simbiose orquestra-regente, a orquestra parece adquirir novas potencialidades. Escreveu outrora Toscanini: "Sinto às vezes que orquestra e cântico são impelidos a cantarem por uma espécie de chama sagrada interior: então sou eu quem os acompanha."

Semelhantes atmosferas nascem da persuasão, a qual deve ser exercida com a maior sobriedade possível. Quanto menos o regente falar, melhor: por ele

deve falar o gesto, sublinhando a fraseologia da obra, deve falar a contida expressão corporal, de vem falar - sobretudo - os olhos. Poucas palavras de elucidação técnica e estilística, nunca óbvias nem banais; uma rápida observação humorística para relaxar, quando apareçam sinais de cansaço físico ou emocional; um trato de nível - por assim dizer - universitário, mesmo que a orquestra não tenha ainda superado o nível secundário. "Se o chefe nos trata como intelectuais, como tais deveremos nos portar": assim pensarão os instrumentistas, estimulados pela confiança.

Acima de tudo, nada de observações vagas ou pedantes. Superada a etapa da primeira leitura, é anti-pedagógico e anti-artístico parar a cada compasso, como se se tratasse de uma enervante caça aos erros. Muito melhor será conduzir um inteiro período, apontando com clareza as deficiências e repetindo só o que precisa ser repetido nos naipes isolados. Os violoncelos, que em certo momento nada têm a ver como uma difícil passagem dos violinos, mostrar-se-ão interessadíssimos com a progressiva melhora destes últimos através das oportunas sugestões do regente e do chefe de naipe; e o demonstrarão com acenos de aprovação.

À tríade antes enunciada de Tullio Serafin, poderíamos acrescentar um quarto elemento, característico da "praxis" sonora: "saber como conseguir o que se reputa justo". Não adianta dizer: "está errado". É preciso enunciar o porque e apontar com clareza o caminho para corrigir o defeito principalmente no que atinge à qualidade sonora e ao sen

timento da frase. Tudo isto, repito, com a maior sobriedade de palavras. O regente do "da capo" é tão pouco regente, como o regente da cabeça na partitura ou o regente que não sabe aproveitar a felicidade de ter dois braços, destinados a agirem em total independência.

Já disse que o regente deve ter olhos: acrescento que os olhos são sua arma mais válida. Por isto é indispensável que o regente conheça a obra de memória, pouco importando que na execução ele conserve ou não a partitura na estante (melhor uma boa execução com a partitura do que uma preocupada execução "de cor!"). Mas em todo caso deve ele conhecer de memória a obra, por duas razões fundamentais. A primeira é o fato de ser a regência uma arte da prevenção (poderia traduzir isto num aforisma: o regente deve chegar sempre uma fração de tempo antes do som. E isto é impossível se ele está preocupado com a página, por si confusa na sua complexidade). A segunda razão é justamente a liberdade dos olhos.

Os olhos chamam, estimulam ("é a sua vez: dê tudo o que sabe!"), comunicam a côr desejada do som, sublinham os contornos da frase. Os olhos chamam outros olhos, mantêm desperta a atenção. Os olhos estabelecem o contato humano e a empatia emocional.

Da mesma maneira age uma sôbria atitude fisionômica, correlata com o ambiente sonoro. Seria impossível, para um regente imbuido da atmosfera do momento, conduzir de cara amarrada uma abertura de Rossini, ou conservar uma fisionomia academicamente impassível ou impenetrável no Prelúdio do Tristão

ou numa Sinfonia de Brahms.

Eis então que o regente acrescentará à serena convicção da sua função de "primus inter pares" a vitalidade afetuosamente autoritária de um sábio "pater familias"; e como tal deverá zelar pela integridade fisiopsicológica dos seus subordinados. Sabemos, por exemplo, que as tensões musicais - agógicas, dinâmicas, rítmicas e, sobretudo, melódico-harmônicas - podem gerar incriveis alterações das pulsações cardíacas. Contraproducente será portanto parar a orquestra no auge dessas tensões, antes que elas se descarreguem numa mais ou menos protelada distensão; o resultado será prejudicial aos sistemas cardiovascular e nervoso, manifestando-se em formas de irritação e até de insubordinação. A maioria dos músicos não parará, pela instintiva necessidade de descarregar musicalmente a tensão; e o regente autolesionista, enquanto cortador de sua própria tensão, será levado a gritar para readquirir as rédeas do comando.

Outra qualidade que me parece muito importante no relacionamento com a orquestra é a percepção clara dos limites de cada instrumentista. Insistir com alguém para que realize algo que não tem condição atual de realizar, redundará em humilhação do instrumentista e queda da sua produção. Se um fagotista não tem condições de lábio suficientes para aguentar uma longa passagem em "staccato", será mais útil aconselhá-lo a ligar duas notas de vez em quando, apontando inclusive os lugares mais adequados. Mais tarde ele poderá ser convocado "in separata sede" (nunca na frente dos colegas) e alertado sobre

suas deficiências técnicas, sempre que se trate de um elemento sério e passível de progresso. Os incompetentes crônicos e os indisciplinados incorrigíveis devem ser eliminados, pois que as qualidades fundamentais do integrante de um conjunto são justamente a profissionalidade e o caráter.

Passando finalmente dos ensaios ao concerto, o regente deverá aparentar serenidade e concentração ao mesmo tempo, a fim de transmitir aos músicos confiança e senso de responsabilidade. Nada de caras fechadas, nem de transes mediúnicos, nem daquela seriedade ostensiva e burocrática tão cara às esquerdas festivas. A confiança será pois tanto maior, quanto mais o regente respeitar - no concerto - tudo o que indicou e exigiu nos ensaios, repetindo os mesmos gestos e as mesmas atitudes, estimulando destarte os músicos a lembrarem o que nos ensaios foi concordado, ajudando-os ainda mais a "cantarem", e não mostrando irritação ou insegurança por causa de um ou outro erro; pequenos incidentes podem acontecer até nas atuações dos conjuntos mais preparados.

Isto não impede que o regente deixe uma mínima margem à improvisação do momento: note-se bem, mínima margem. Ele é como um piloto de corrida, o qual já percorreu muitas vezes o circuito nas provas, com determinados tempos e bem controladas curvas. Mas, se no dia da corrida ele sente que o motor rende bem e que o fundo da pista registra condições ótimas, pode então - com o estímulo adicional da presença do público - arriscar-se a pedir algo mais ao motor, sem esquecer porém de manter o mais lúcido controle sobre as reações da máquina. No caso da orques

tra, os músicos - confiantes no regente e em si mesmos - lançar-se-ão na rápida aventura com todo o entusiasmo de um momento de inspirada criatividade.

Num relacionamento indireto com a orquestra, e justamente na sua qualidade de "pater familias", o regente deverá lutar para resguardar a imagem "artística" do conjunto, opondo-se nos limites do possível! - a que este seja empregado com finalidades políticas ou promocionais. O bom chefe saberá sempre distinguir entre as validíssimas finalidades "cívicas" e as inoportunas finalidades "políticas" de uma promoção. Da mesma forma deverá bater-se a fim de que, nas apresentações fora da sede costumeira, sejam respeitadas as condições suficientes de acústica e de proteção ambiental. Se uma orquestra entra na rotina de exibir-se em qualquer ambiente e com quaisquer condições acústicas, acabará não acreditando mais na seriedade do seu próprio trabalho. Então, diante das justas exigências do regente nos ensaios, haverá sempre um ou outro músico que observará sorrindo: "O senhor está a perder o seu tempo! Na praça ninguém poderá perceber este detalhe!"

Sei que tudo isto não é fácil em nosso meio; mas o regente fará o possível para que a sua personalidade seja respeitada e a sua palavra acatada pelos poderes públicos, os quais subvencionam o conjunto como cartão de visita de uma cultura, não como recurso coreográfico para "abrilhantar a festa".

A título de conclusão destas considerações sobre o relacionamento regente-orquestra, gostaria de citar um trecho de recente entrevista de Gianni Agnelli, o mundialmente conhecido presidente da

FIAT: bastará substituir a palavra "empresa" pela palavra "conjunto" e a citação se aplicará perfeitamente ao nosso caso. Perguntado sobre qual a qualidade básica que distingue um chefe, Agnelli respondeu: "Uma qualidade de caráter, diria eu. É a capacidade de conviver com uma equipe de trabalho, dando a esses homens a certeza de que eles têm em você um ponto de referência, o qual oferece garantias éticas no interesse da empresa (conjunto). O essencial é o fato do chefe ser um ponto de referência capaz de garantir que os critérios através dos quais serão analisados os problemas e endossadas as responsabilidades são os critérios corretos, reconhecidos e confirmados como tais pela empresa (conjunto). Se um problema é submetido à minha decisão, deve existir a confiança em que eu o resolverei da maneira eticamente mais correta."

O relacionamento regente-público

O prestígio do regente não deve servir para a sua promoção pessoal, mas para a promoção da música através do conjunto que a executa.

Esta afirmação deveria ser profundamente meditada não só pelos regentes, como também pelo público, incluindo os críticos. Estes últimos - com poucas nobres exceções - quase nunca se preocupam com a análise da obra e com o seu enfoque estético no plano da leitura do regente e do conjunto. Limitam-se a falar bem ou mal do regente e - sobretudo - dos solistas, sem motivar suficientemente suas opiniões. Quer numa perspectiva positiva, quer numa apreciação negativa, persistem no caminho do culto da personalidade, velho vício de um romantismo deca

dente, seguidos pelo público não devidamente esclarecido. Com tais atitudes viciam regentes e solistas, fechando-os no círculo esteril da auto-promoção e dos programas sem preocupação cultural e sem fantasia de pesquisa.

A isto alia-se o sensacionalismo da vida contemporânea, com a conseqüente subversão de valores, a qual faz com que a música erudita seja apenas tolerada na invasão de espetáculos populares de todos os níveis, do ótimo ao péssimo; sem contar que a música erudita, de raízes fatalmente europeias, foge à planificação de outros imperialismos culturais que tentam colonizar-nos.

O regente deveria tornar-se, então, o "trait d'union" entre a música e o público, evitando qualquer atitude messiânica e agindo como incentivador da curiosidade cultural.

Seria desejável, penso eu, que uns dias antes de cada concerto o regente - titular ou convidado - proferisse uma palestra totalmente gratuita sobre as obras programadas, exemplificando musicalmente e expondo a sua concepção das obras e o seu processo interpretativo. Creio que o público, e principalmente o público jovem, se interessaria progressivamente, até conquistar o hábito da reflexão musical. Os jovens são sedentos de conhecimento: faltam-lhes os alicerces, que nos cabe reestruturar, suprimindo as deficiências do nosso sistema educacional e da nossa sociedade, inflacionada de foot-ball e telenovelas. É inconcebível, por exemplo, que nas nossas faculdades de Letras e Filosofia, destinadas a formarem os pensadores de amanhã, não se ensine História

da Música, e que as cadeiras de História da Arte se limitem às artes plásticas, ignorando quase sempre o pensamento musical. Igualmente incompreensível que as Escolas de Música das nossas Universidades fiquem geralmente divorciadas das demais unidades universitárias.

Na Europa o sistema das palestras preparatórias atrai uma grande população juvenil, a qual depois frequenta assiduamente concertos e teatros (na Itália, a título de exemplificação, todas as óperas dos grandes teatros são previamente apresentadas por críticos abalizados, regentes e compositores que podem chamar-se Chally ou Berio. E os jovens que lotam os teatros já apreenderam que a ópera não é a decadente manifestação burguesa de que falam os nossos improvisados esquerdistas festivos, temerosos de tudo que implique num esforço de conquista das dimensões humanas universais, mas um dos mais poderosos eventos culturais da idade moderna).

Eis então que ao regente, procer natural dos acontecimentos de cultura musical de uma inteira cidade, cabe um papel importantíssimo na educação do público. Isto se tornaria mais fácil se fosse adotado em nossas terras o sistema alemão do Generalmusikdirektor, isto é de uma autoridade musical de alto prestígio - geralmente o regente da orquestra sinfônica do lugar - o qual coordene a atividade de todas as entidades musicais em bases de sólida cultura, firmando objetivos e temáticas comuns, distribuindo as tarefas, levando a coletividade a uma conscientização sempre mais apurada dos valores musicais na sociedade humana.

Até lá, procure o regente agir como se já fosse Generalmusikdirektor, concordando uma temática comum com as outras instituições musicais, descobrindo talentos, impondo a jovens solistas o estudo de determinadas obras. Sobretudo, preocupe-se com a programação, renovando o repertório, distribuindo inteligentemente o antigo, o moderno e o contemporâneo, sempre com finalidades culturais bem definidas.

Aqui também, sei que renovar o repertório não é fácil, pela escassez de material disponível e pelos altos preços cobrados para o aluguel das partes de orquestra. Quase nula é no Brasil a possibilidade de de provisão do repertório francês moderno; nula e do repertório italiano que não seja o das óperas gerenciadas pela Casa Ricordi. A mesma situação concerne outros países, a começar pela Rússia soviética. Arriscamos assim o isolamento cultural, a não ser por aquelas poucas obras de normal circulação, já sobejamente conhecidas.

As condições não são melhores no que atinge à produção nacional, editada em mínima parte e confiada, na maioria dos casos, a cópias heliografadas ou mimeografadas de angustiante leitura (não posso esquecer o que os músicos sofreram - e quantas queixas! - com um malfadado material manuscrito de "Lo schiavo" de Carlos Gomes!").

Infelizmente, a fim de servir o seu público, o regente deve ter a coragem de desafiar a lei e copiar as partes de orquestra de suas próprias partituras de bolso. Ofereço a mão à palmatória e confes-

so que já fiz isto, não para burlar a lei ou os editores longínquos, mas sim para proporcionar algo novo ao meu público.

Independentemente de todas estas dificuldades que o público ignora, o regente deve criar para si a imagem de um fiel e devotado servidor da música em benefício dos seus ouvintes. Não sei porque, ninguém fala na "Appassionata" de Beethoven ou nos Nocturnos de Chopin, ao passo que todos falam na Quinta de Karajan ou na Sagração de Markevic, assim como falam na Medéia de Callas ou no Rigolletto de Pavarotti. Isto talvez dependa do fato de se apresentarem, regentes e cantores, como heróis de corpo inteiro, com abuso de exibição mimica. Esta é a relação mais falsa que pode ser estabelecida entre o artista e seu público, pois que se baseia mais num impacto visual do que numa reflexão cultural.

O fator mimico terá então um valor negativo? Nem sempre. Será válido enquanto a mímica for dirigida para a orquestra, a fim de valorizar a mera técnica gestual. Absolutamente banal e cabotino, por contra, o ballet encenado por alguns regentes para iludir o público e confundir a orquestra, obrigada a perseguir com olhos cansados uma batuta que dança no espaço.

Uma sóbria mímica gestual poderá até auxiliar o impacto de certas explosões beethovenianas, mas nada acrescentará ao transcendente panorama interior de uma obra de Bach; poderá sublinhar eficientemente o ardor ibérico de uma dança de De Falla, mas na

da terá a ver com o rigor geométrico do pontilismo de Webern.

Eu não chego a desejar que o regente se torne invisível: penso até que o seu gesto ajuda a entender o espírito da frase e, principalmente, a reconhecer o melos que corre através dos naipes instrumentais com flutuante mobilidade. Gostaria, porém, que todos os regentes lembrassem as palavras dirigidas por Liszt aos que o haviam criticado pela sua inesperada sobriedade mímica, palavras que - por sinal - me parecem encerrar o verdadeiro conteúdo da missão artística do regente: "Wir sind Steuermänner, keine Ruderknechte!" (nós somos timoneiros, não remadores!).

POSSIBILIDADES E LIMITES DE UMA ORIENTAÇÃO MUSICOLOGICA À EDUCAÇÃO MUSICAL.

Antonio Alexandre Bispo

INTRODUÇÃO

As presentes reflexões baseiam-se, por um lado, no trabalho realizado, de 1971 a 1974, à frente dos cursos de Estética e Etnomusicologia da Faculdade de Música e Educação Artística do Instituto Musical de São Paulo e, por outro lado, nas atividades desenvolvidas, de 1981 a 1984, no cargo de direção da Escola de Música da cidade de Leichlingen, República Federal da Alemanha. Apesar do restrito espaço de tempo de atuação no campo da formação de professores de Educação Musical/Artística no Brasil, a intensidade das experiências ganhas,¹a época - decisiva à implantação do curso de licenciatura

em Educação Artística no país - e a posição exponente ocupada então pela instituição no Estado de São Paulo garantem uma certa representabilidade dos fatos vivenciados e justificam certas considerações de natureza básica e genérica.

Seria lamentável que, já não mais existindo a instituição brasileira em questão, se deixasse cair no esquecimento o dinamismo que caracterizou o trabalho teórico e prático de seus numerosos professores, representantes das mais diversas correntes musicais, didáticas e metodológicas no campo da Educação Musical em São Paulo. Infelizmente, as frequentes inovações curriculares, a expansão dos cursos e o aumento constante do número de estudantes, alimentando um otimismo irrestrito com relação à qualidade futura do ensino superior, não deixavam transparecer a necessidade imediata de fixação escrita e elaborada das diversas conceituações pedagógico-musicais e dos problemas surgidos de sua aplicação. Decorridos dez anos, pode-se considerar o trabalho realizado, o desenvolvimento desde então observado e as aspirações da época de forma menos entusiástica e, portanto, mais objetiva. A distância temporal permite, também, reconhecer-se a historicidade da fase então iniciada da Educação Artística no país e as dificuldades que impediram, em muitos casos, a concretização de muitas das esperanças relativas a uma constante elevação do nível de ensino.

A comparação do desenvolvimento verificado no campo da Educação Musical e Artística do Brasil na década de setenta com o de outros países pode revelar a existência de traços comuns, denotando a 'influência de concepções generalizadas, resultantes

de um "espírito do tempo", e particularidades decorrentes da aplicação desses conceitos sob diferentes condições culturais. A singular contemporaneidade e a extraordinária produtividade da discussão em torno de problemas didáticos e metodológicos do ensino da música no Brasil em relação à verificada em alguns países europeus podem ser demonstradas, de forma particularmente clara, em comparação com certas tendências observadas no campo do ensino e no da formação de professores de música na Alemanha Ocidental. Na numerosa bibliografia alemã referente ao tema pode-se encontrar, apesar das diferenças fundamentais relativas à organização do ensino escolar e universitário, certas conceituações também defendidas ou criticadas no Brasil e algumas que haviam permanecido, por falta de elaboração e divulgação escrita, subjacentes à própria aplicação. O contacto pessoal e o trabalho conjunto com professores de música alemães que receberam a sua formação na década de setenta é que permite, porém, a constatação mais flagrante de tendências conceituais paralelas ou divergentes e as naturais reações que a elas se seguiram. Tais constatações foram facilitadas, no caso presente, pelo trabalho realizado na direção da Escola de Música da cidade de Leichlingen, uma instituição que tem a sua orientação voltada a uma "pedagogia comparativa da música".²

Dentre as tendências conceituais mais significativas registradas na Alemanha no início da década de setenta encontra-se a da orientação científica e, mais particularmente, musicológica do ensino musical e da formação de educadores de música. Muitas das aspirações nesse sentido também se fizeram senti

tir no Brasil, ainda que de forma menos explícita, como se poderá deduzir das considerações seguintes.

1. ORIENTAÇÃO CIENTÍFICA E CIENTIFICISTA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

1.1. Tendências na República Federal da Alemanha

Os anos sessenta representaram, sob os mais variados aspectos, uma época de transição para os estudos universitários e para o ensino da música na Alemanha.³ A atitude excessivamente crítica com relação à teoria e à prática do ensino musical institucionalizado parecer ter colaborado, no entanto, a um entusiasmo experimentador que levou a uma situação por muitos sentida como de insegurança e carente de fundamentação de natureza não-ideológica.⁴ Essa insatisfação com relação ao estado do ensino musical em todos os seus níveis fomentou uma tendência à racionalidade como critério fundamental à concepção do ensino da música, representada exemplarmente no trabalho "Música escolar orientada cientificamente" de Hans Heinrich Eggebrecht, publicado em 1972.⁵ O autor aconselhava, entre outros pontos, o desenvolvimento da capacidade de análise e a aquisição de métodos adequados à descrição, classificação e de terminação sócio-cultural da música nas suas mais diversas formas de existência. Embora não se podem determinar até que ponto as sugestões do autor tenham sido seguidas, de fato, na prática, o referido trabalho deu origem a uma longa discussão pedagógico-musical que se prolonga até a atualidade. O cerne da problemática consiste na necessária distinção

entre orientação científica e caráter propedêutico do ensino musical.⁶

O mesmo autor tratou, no seu estudo "Ciência como ensino" (1976), de um "Princípio-Ciência": "Não o resultado é o mais importante, mas a visão do processo que leva a resultados - encontrar e levantar questões, repensar resultados já expostos, o procedimento metódico, o crescer no 'Princípio-Ciência' como uma maneira de se comportar".⁷ O objetivo da propedêutica seria, para Eggebrecht, "o aprender a andar por conta própria (como está incluído na palavra 'método'... Somente na abertura, no caráter processual e na poliversabilidade que pertencem ao 'Princípio-Ciência' pode o ensino corresponder à vida real...)".⁸ Como uma possibilidade de trabalho nessa linha de pensamento, Helmut Tschache, no mesmo ano de 1976, defendeu o princípio do "aprender-se pesquisando", o que incluía diferentes formas de trabalho científico, tais como trabalhos interdisciplinares, trabalhos em grupo e projetos.⁹

Esses e outros trabalhos levantavam a necessidade e as possibilidades de uma posição científica como princípio de trabalho e de pensamento para todos os níveis do ensino musical. Já em 1978, no entanto, notou-se uma certa tendência crítica com relação a essa concepção, formulada inicialmente através de um relativamento de suas premissas. Assim, Karl Heinrich Ehrenforth, no seu artigo "O relacionamento entre a Musicologia e a Pedagogia da Música"¹⁰ teceu considerações acerca da prática do ensino universitário e de pesquisa da Musicologia, da sua situação no campo das ciências, de seu signifi

cado didático e, partindo da realidade do ensino musical, criticou a orientação científica da Educação Musical sob pontos de vista teórico-sociais, didáticos e da história da disciplina. O próprio Hans Heinrich Eggebrecht, em conferência de abertura do grupo de trabalho "Pesquisa Músico-Pedagógica", em Hamburgo-Blankenese, em novembro de 1979, reviu em parte as suas afirmações do início da década, tratando de uma "libertação da música das rédeas da ciência".¹¹ A sua crítica dirigiu-se, fundamentalmente, ao conceito de ciência sobre o qual se basearia o ensino da música na pretensão de se orientar cientificamente. Tratar-se-ia, no seu parecer, de um conceito duvidoso de ciência, que só poderia existir entre aspas, na verdade um pseudo-conceito de ciência, até mesmo um anti-conceito, que não seria capaz de incentivar o pensamento científico, mas sim sufocá-lo ao nascer. Eggebrecht defendeu a modificação da conceituação do ensino musical em direção à emancipação da música em relação às tendências totalitárias da Ciência, libertação no sentido de que a Ciência reconhecesse novamente a Música como entidade distinta, que somente poderia ser alcançada de forma relativa e não total pela Ciência e que teria direito de existir prioritariamente, paralelamente e externamente à Ciência, em outras palavras: a independência do homem estético, de sua inteligência e aptidões estéticas em relação à inteligência conceitual da Ciência, que o limitaria e sufocaria.

Christoph Richter viu-se motivado, em 1980, a conceituar a "Propedêutica científica no ensino da música",¹² considerando as transformações de senti

do verificadas na disciplina da Propedêutica, definida como uma introdução fundamental a determinados terrenos do conhecimento ou das idéias.¹³ Segundo o autor, a transformação conceitual do termo - do sentido amplo da disciplina no quadro do sistema escolar à propedêutica da Filosofia e, posteriormente, à propedêutica da Ciência - representaria não apenas diferentes épocas da História da Filosofia, senão também uma redução de sua amplitude no sentido de uma mera introdução à metodologia da Ciência. Na análise das possibilidades de um ensino propedêutico-científico, o autor distinguiu três planos de questionamento e conhecimento:

1. Plano científico específico, subdividido em
 - a. Técnicas de trabalho, tais como ordenação, organização, citação, medição, comparação, etc...
 - b. Transmissão escrita e oral adequada dos resultados e fatos através de terminologia especial, de sistema de sinais, etc...
 - c. Formação de juízos, emprêgo de regras da lógica, abstração, generalização, decisão, experimentação, etc...
2. Plano teórico-científico, que consistiria no reconhecimento, comparação, julgamento dos pressupostos de posicionamentos, de interesses, etc...
3. Plano científico-crítico.

Para o autor, a atitude e o método científicos não representariam a única maneira de se consi

derar a música. Ciência não teria objeto em si, mas uma função de serviço para a vida, para o conhecimento e para a realização pessoal. A propedêutica da ciência teria, portanto, o objetivo de mostrar as limitações e a responsabilidade da ciência no caso particular e concreto do ensino musical em questão. O homem faria parte do mundo a ser pesquisado e estaria a êle sujeito. Reconhecer esse fato significaria relativar a atitude científica. Por essa razão, a propedêutica científica no ensino da música não poderia se limitar a uma preparação específica ou profissional, mas deveria incluir todos os três níveis da atitude científica citados.

A mesma questão foi tratada, em 1981, por Bernd Grassmann, no artigo intitulado "O que quer dizer ensino propedêutico-científico em música".¹⁴ Como principal critério do trabalho propedêutico-científico o autor citou a orientação de problemas referenciada ao indivíduo, à qual se ligaria estreitamente "o referenciamento ao presente e a proximidade à vida" como pré-condições para que o objeto do ensino dissesse respeito de forma pessoal ao aluno. Além de critérios relacionados ao educando, o autor citou critérios referentes ao objeto de estudo, como a "complexidade suficiente do objeto" e a sua "representabilidade", e critérios referentes a métodos, como critérios científicos (objetividade, esmero, exatidão, e outros), modos de apreensão do objeto e de sua descrição (neutralidade de valor, sistematização, etc...), além da consciência de historicidade.

Tais colocações referentes à propedêutica científica no ensino musical foram criticadas por Ulrich

Guenther e Hermann J. Kaiser a favor de um ensino de música orientado cientificamente, demonstrando inconseqüências na formulação do princípio didático propedêutico e revelando certas inconsistências no seu emprêgo.¹⁵ Partindo da conceituação de propedêutica como disciplina introdutória a uma ciência determinada, os autores salientaram o fato de que a propedêutica científica somente pode ser determinada no seu conteúdo pela própria ciência que introduz, o que não caberia no campo da Educação Musical, por esta não poder ser entendida como uma preparação à Musicologia. Ao contrário da função propedêutica, a orientação científica em si do ensino da música deveria ser vista como um princípio didático necessário, pois "a crítica da determinação e do condicionamento dos objetos de estudo musical através da ciência somente pode ser formulada em termos científicos, se não quiser ser irracional, ou seja, por exemplo, derivada de um tradicionalismo musicista (müsisch)".¹⁶

Essa consideração suscinta do desenvolvimento observado na teorização do ensino da música na Alemanha Ocidental demonstra a existência de certas tendências conceituais básicas também possíveis de serem observadas no Brasil.

1.2. Tendências no Brasil

Também no Brasil o início da década de setenta poderia ser caracterizado, de modo geral, pela labilidade e pelo dinamismo próprios das épocas de transição e que, no caso, já se havia iniciado em meados dos anos sessenta. O dinamismo nos meios liga

dos ao ensino musical, embora trazendo o cunho de um confronto entre renovação e tradição nas concepções musicais e pedagógico-musicais, resultou, em grande parte, da mobilidade crescente de estudantes e professores de música das escolas de todos os graus e era decorrente da agitação e do clima de insegurança provocados por constantes alterações na regulamentação profissional. Em São Paulo, o progressivo enfraquecimento da organização do ensino musical, já existente há décadas e subordinado ao Serviço de Fiscalização Artística, atingiu de maneira vital centenas de conservatórios da densa rede de instituições de ensino musical do Estado. A perda de significado e de prestígio determinada pela singular distinção entre reconhecimentos "estadual" e "federal" de instituições e cursos pode ser vista como responsável pelo menos indireta do desenvolvimento dos estudos superiores nas inúmeras Faculdades de Música que se formaram. Somente um estudo detalhado e imparcial da história mais recente da organização do ensino musical no Brasil poderá vir a considerar adequadamente os pressupostos e as várias etapas do movimento reformista da época. A um estudo dessa natureza cumprirá, também, a reconsideração histórica do ensino musical e de sua organização em fase imediatamente anterior a esse período, cuja injusta desvalorização, explicável e admissível à época da transição, já não mais pode ser sustentada de forma categórica.

Sem dúvida houve, em vários círculos voltados à renovação do ensino musical, a consciência de se lutar contra a imobilidade de um ensino determinado por programas fixos e pela inspeção de seu cumpri-

mento, substituindo-se tal fundamentação por princípios gerais de aprendizado e comportamento e expressos em conceitos como emancipação, crítica, criatividade, espontaneidade e outros. Na realidade, o próprio mal-estar ocasionado pela denominação "fiscalização artística" parecia querer indicar o abandono gradativo de posições normativas no ensino musical e a orientação geral guiada por aspirações que, pela sua generalidade, poderiam ser aceitas por representantes de diferentes e até mesmo contrárias concepções de música e de ensino musical. Também o trabalho conjunto de professores de música e professores provenientes de outras áreas do saber e das artes, particularmente das disciplinas pedagógicas, contribuiu à organização do ensino superior, e a sua teorização segundo modelos apresentados por cursos já instituídos universitariamente. Como sintomático à procura de equiparação do ensino superior de música - mesmo nas instituições isoladas - àquele observado nas várias ciências universitárias, poder-se-ia citar o emprêgo divulgado e um tanto impróprio da denominação "faculdade de música" às escolas superiores e aos conservatórios com cursos reconhecidos federalmente. Do ponto de vista didático tratou-se, primordialmente, do abandono de uma orientação do ensino dirigida a objetos de aprendizado aceitos por convenção ou estabelecidos pela regulamentação específica.

Condições especiais permitiram que, no Instituto Musical de São Paulo, várias concepções de ensino musical tenham podido ser experimentadas na prática. Os cursos de licenciatura em Educação Musi-

cal, sendo assistidos, de início, sobretudo por professores já formados e portadores de experiência de prática de ensino diferenciada, apresentavam um nível relativamente elevado no concernente à preparação dos estudantes e possibilitavam uma atitude rígida basicamente a questionamentos, problematizações e análises. Criticava-se a concepção de música e de seu ensino corporificada pelos professores-alunos como demasiadamente restrita à transmissão de rudimentos teórico-musicais, às técnicas de Canto Orfeônico e ao seu repertório. Agia-se, assim, contra a própria tradição da instituição que tinha o seu renome baseado no trabalho do antigo Conservatório Paulista de Canto Orfeônico e de seus professores João Batista Julião (1886-1961), João Gomes Júnior (1868/1871-1963), Martin Braunwieser (1901-), entre outros. Como a maioria dos estudantes das primeiras turmas de licenciatura em Educação Musical havia recebido formação musical nessa instituição, o novo estudo correspondia, na realidade, a uma especialização feita sob novas premissas, fato que não poderia se repetir nos anos posteriores.

Muitas das aspirações destinadas a dar um cunho universitário aos cursos de licenciatura em Educação Artística poderiam ser comparadas às aspirações dirigidas a uma orientação científica do ensino musical observadas na Alemanha. A concretização dessas tendências na prática, no entanto, deu origem a desenvolvimentos distintos. Assim, enquanto se percebe em várias publicações alemãs sobre o assunto o cuidado de se salientar que o procedimento científico deve ir além da transmissão de uma meto-

dologia do trabalho científico,¹⁷ no Brasil poder-se-ia apontar, com referência expressa ao trabalho realizado no Instituto Musical de São Paulo, a necessidade de que a abertura, o caráter processual e a poliversabilidade do "Princípio-Ciência"¹⁸ tivessem sido acompanhadas mais intensamente por uma preocupação pelas técnicas, pela organização e pela forma do trabalho científico. Tratar-se-ia, portanto, de diferentes pesos dados, por força das circunstâncias, à atitude científica e à forma de trabalho científico nos dois países. Por consequência, as críticas que seriam feitas, na Alemanha, a certo desenvolvimento desfavorável tomado pelo ensino da música no decorrer da década de setenta dificilmente poderiam ser aplicadas no caso brasileiro em questão. De forma alguma caberiam, por exemplo, críticas relativas a uma deturpação do conceito de Ciência a partir de uma excessiva "cientifização" es tarrecedora e calcada em correntes fundamentalistas e regulamentadoras.¹⁹ Antes poder-se-iam levantar, no caso brasileiro específico, os problemas derivados de uma atitude cientificista determinada por uma grande liberdade criativa e especulativa sem preocupações maiores com uma necessária disciplina de pensamento e com a forma de sua transmissão.

Independentemente das dificuldades de toda a ordem trazidas pela supressão do curso de licenciatura em Educação Musical e pela introdução do curso de licenciatura em Educação Artística no caso, poder-se-ia dizer que já se delineara, mesmo antes dessa transformação, uma tendência cientificista que se acentuaria sob as novas condições determinadas pela falta de preparo específico musical das no-

vas turmas de estudantes e que trazia em si o perigo de uma verbalização de caráter especulativo, de duvidosa validade científica e sem relevância para a prática. Esse caráter cientificista tinha como principal origem e, ao mesmo tempo, se manifestava de forma mais significativa na denominação de certas disciplinas que, ao lado de denominações de cunho excessivamente amplo ou vago, incluíam não raro pré-conceituações de natureza estética ou até mesmo ideológica. Positivo, no caso, era que o professor de disciplinas denominadas como "Estruturação" ou "Percepção" - citando apenas dois exemplos dos menos problemáticos - via-se obrigado a considerar criticamente a própria denominação da matéria, relativando-a, frequentemente, e, portanto, libertando-a do cunho placativo de termos empregados possivelmente como modismos.

Após essas reflexões sobre uma orientação científica em geral e suas aberrações cientificistas na Educação Musical, cumpre tecer algumas considerações sobre uma orientação científica específica, ou seja, musicológica, do ensino da música, de suas possibilidades e de seus limites.

2. ORIENTAÇÃO MUSICOLÓGICA DA EDUCAÇÃO MUSICAL

Com a introdução da disciplina "Etnomusicologia" no plano das matérias do curso de Educação Musical/Artística criou-se uma nova dimensão no relacionamento entre Ciência e Educação Musical no Brasil. A própria denominação da disciplina indicava de forma clara o caráter científico da mesma, não dando margens a interpretações que a pudessem desfi-

gurar de forma tão grave como em outros casos. A problemática da conceituação da disciplina e de sua metodologia, antes de colocar em perigo a sua própria existência como ramo científico, fazia parte essencial e necessária de sua propedêutica. Assim, singularmente, introduzia-se o pensamento musicológico, expresso claramente na denominação da matéria, não através da disciplina Musicologia, no seu todo abrangente, mas sim através de uma de suas áreas específicas. Não compete, neste contexto, considerar se esse fato se deveu a uma compreensão da Etnomusicologia como disciplina mais ou menos independente, paralela, por assim dizer, à Musicologia, compreendida não como ciência geral da música, sob todos os seus aspectos, mas sim como Musicologia Histórica. Possivelmente tenha sido essa conceituação particularista da matéria, muitas vezes entendida como Antropologia da Música,²⁰ transmitida ao Brasil, onde, no entanto, não poderia ser justificada com base na prática parcial da Musicologia nas universidades, visto que a mesma ainda não se instituiu academicamente no país.²¹

Após uma breve fase de indecisão com relação à delimitação da matéria em face a existência do curso de Folclore, a direção do Instituto Musical de São Paulo resolveu emprestar à disciplina importância particular dentro do plano de formação de professores de Educação Musical/Artística, o que se manifestou na fixação de uma carga horária adequada ao bom desenvolvimento da matéria e em forma de incentivos à realização de cursos de extensão universitária afins. Decidiu-se, também, que a nova disci-

plina deveria ser compreendida em toda a sua amplitude e não como uma nova denominação da antiga matéria Etnografia Musical ou mesmo do curso Folclore Nacional. Reconhecendo-se a importância fundamental de um estudo do folclore brasileiro na formação dos educadores, manteve-se a disciplina como unidade distinta dentro do curso de Etnomusicologia, evitando-se, evidentemente, sobreposições de temas. Uma questão de natureza básica foi a do caráter a ser dado à Etnomusicologia no contexto de um curso de formação de professores, ou seja, o entendimento da disciplina como propedêutica científica ou como uma orientação etnomusicológica voltada à prática do ensino musical. Optou-se pela procura de um equilíbrio entre os dois enfoques da matéria, combinando-se aulas expositivas e análises de documentos sonoros relativos a complexos temáticos que possibilitassem, pela sua natureza, uma introdução a mais ampla possível ao campo de estudos e uma visão geral da situação atual da investigação científica com pesquisas a serem efetuadas pelos estudantes sobre temas decorrentes de seu próprio meio de vida e a serem posteriormente discutidas em forma de seminários.

Essa orientação da pesquisa centralizada na pessoa do estudante como indivíduo era preparada, no semestre inicial dedicado ao estudo do histórico, do objeto, da metodologia e dos aspectos gerais da matéria, através de um auto-estudo sobre o próprio condicionamento cultural e musical, procedimento este calcado na prática de elaboração de uma pesquisa do "folclore do dia-a-dia" desenvolvida pela

Escola de Folclore da Associação Brasileira de Folclore.²² O segundo semestre de estudos era dedicado ao estudo de temas pertinentes às culturas musicais da Ásia e da Europa, com atenção especial às representadas de forma mais acentuada no Brasil. Os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes tratavam de temas relativos à aculturação musical dos diversos grupos europeus e asiáticos no Brasil a partir de observações e levantamentos feitos nas escolas de São Paulo que apresentavam particular concentração de determinados grupos de estrangeiros ou de descendentes diretos de estrangeiros. Muitos dos estudantes que já atuavam no ensino tentavam coordenar a própria pesquisa com trabalhos de auto-estudo a serem realizados por seus alunos, na forma por eles efetuada na unidade anterior do curso. Estruturados de maneira similar, seguiam-se semestres dedicados respectivamente a complexos temáticos pertinentes às culturas musicais da África e da América. Como já foi citado, o curso de Folclore Musical Brasileiro deveria seguir, como unidade própria de dois semestres, a esses quatro semestres de estudos. O plano aqui exposto se refere expressamente aquele desenvolvido até 1974 na instituição paulista em questão e aplicado na formação de várias centenas de estudantes.

Enquanto a Etnomusicologia era introduzida com toda a consciência de si própria como ciência expressa na sua própria denominação, tanto a Musicologia Histórica como a Sistemática permaneciam ausentes do currículo, com exceção dos aspectos a elas referentes tratados em outras disciplinas, como Es

tética ou Estruturação Musical. A própria matéria História da Música, que ainda se mantinha nos cursos de graduação em instrumento, havia perdido o seu possível caráter histórico-musicológico com a sua assimilação à disciplina História das Artes, fato que poderia ser considerado um grande golpe no desenvolvimento da Musicologia Histórica e de seu ensino no Brasil. A ausência de uma disciplina que tratasse da música sob o método histórico levou à organização do curso de Estruturação Musical com base histórica - transformando-o em uma história da teoria e da técnica de composição musical - e à introdução da matéria Evolução da Música, denominação altamente problemática e muito mais questionável do que a antiga denominação História da Música, caída no injusto desprezo motivado pelo afã de modificações da época.

Na consciência do plano secundário a que havia sido relegada a História da Música - considerada de forma quase sempre demasiadamente genérica e superficial no contexto das demais artes ou como um campo de aplicação de teorias que procuravam demonstrar a evolução da linguagem musical - criou-se, no Instituto Musical de São Paulo, um Centro de Estudos (Histórico-Musicais) de Música Brasileira.²³ Um dos principais objetivos desse Centro era o de investigar, de forma similar à atitude tomada na disciplina Etnomusicologia, o passado musical no âmbito cultural vivenciado pelo estudante. Inúmeros trabalhos de pesquisa foram realizados nesse sentido, salientando-se aqueles desenvolvidos por estudantes provenientes de cidades do Interior do Estado de

São Paulo e portadoras de importante passado histórico-musical, como, por exemplo, Lorena, São Luis do Paraitinga, Sorocaba e Santana do Parnaíba. Particular atenção deu-se à vivência das obras levantadas e restauradas, organizando-se um côro e orquestra com finalidade específica de realizá-las sonoramente.

Procurava-se, assim, através da orientação musicológica emprestada a várias disciplinas do curso de licenciatura em Educação Musical/Artística, transmitir aos estudantes uma atitude fundamentada cientificamente, mas voltada à prática. Esperava-se uma influência imediata ou mediata dessa atitude no ensino da música nas escolas, libertando-o do caráter de mera transmissão de rudimentos teórico-musicais, do cultivo quase exclusivo do hinário pátrio, do repertório orfeônico e salvaguardando-o de assumir um cunho demasiadamente verbalista, na melhor das hipóteses, de erudição. Esse ideal fundamentava-se na convicção de uma necessária posição relativista no julgamento estético das várias manifestações musicais como a única adequada a uma situação de pluralismo cultural. Uma orientação musicológica do ensino teria, entre outras, a possibilidade de aguçar a consciência do aluno para a sua própria cultura musical e a de prepará-lo a uma atitude de receptividade e de tolerância com relação a outras tradições ou correntes musicais e formas de sua prática.²⁴ Não se contentando com análises e constatações, mas sim, de acordo com a natureza educativa do ensino, procurando-se o aprofundamento histórico e o desenvolvimento a partir do presente segundo modelos e dire

trizes adequadas a cada caso, esperava-se contribuir, acima de tudo, a um enriquecimento ainda maior da cultura musical brasileira na sua multiplicidade.

Os limites impostos a êsse ideal de uma orientação musicológica da Educação Musical fizeram-se, no entanto, logo sentir. O desenvolvimento do plano exposto e a sua realização prática em têrmos aproximados só havia sido possível devido ao fato de que as primeiras turmas dos cursos de licenciatura em Educação Musical/Artística do Instituto Musical de São Paulo se constituíam de professores de música anteriormente formados. A medida que tiveram de ser admitidos novos estudantes sem formação específica adequada ou até mesmo - em consequência da introdução do curso de Educação Artística - sem propensão especial à música, tornou-se evidente a necessidade de uma readaptação total do ensino em função das novas condições.

As primeiras tentativas voltadas à superação dessas dificuldades manifestaram-se na introdução de novos cursos destinados a suprir falhas de formação e de prática. Assim, já em 1974 introduziam-se cursos de "Prática de Execução e Repertório" e "Literatura Musical", na esperança de se amenizar, pelo menos parcialmente, os problemas causados por uma deficiente ou mesmo inexistente experiência ativa ou receptiva da vida musical. O desnível constatado na pré-formação dos estudantes chegou a ponto de exigir uma reestruturação completa dos cursos, dividindo-os em cursos que, pela sua própria natureza, não poderiam dispensar uma certa homogeneidade na

composição das classes e aqueles nos quais pré-conhecimentos de natureza musical seriam menos essenciais à sua realização. Do primeiro grupo faziam parte as matérias do cursos de Percepção Musical (Formação Auditiva e Rítmica) e Estruturação Musical, agora com cargas horárias dobradas. Essas disciplinas foram organizadas segundo classes de estudantes constituídas a partir do resultado obtido em testes efetuados por todos os alunos da instituição. O incomensurável trabalho de organização dos cursos segundo critérios diferentes (por níveis e por semestres) garantiu uma relativa eficiência do ensino. No entanto, como os critérios de aprovação não poderiam ser estabelecidos de forma absoluta, mas sim de forma relativa a cada turma, pode-se concluir que, se muitos dos educadores assim formados fazem juz ao nível superior de sua formação, outros há que, a rigor, apenas estariam em condições de reiniciar um estudo específico de música.

As disciplinas de cunho musicológico faziam parte do grupo de matérias organizadas exclusivamente por semestres, contando pois com estudantes que apresentavam os mais diversos níveis de formação musical. Seria desnecessário acentuar o fato que, sob tais condições, ou tinha de se evitar análises, transcrições ou o tratamento de aspectos mais técnicos ou os mesmos permaneceriam incompreendidos por parte dos alunos. Tal desnível se refletia, evidentemente, na realização de trabalhos de pesquisa e seminários. Gradativamente foi se tornando claro que, embora anteriormente considerado como insuficiente, o nível das primeiras turmas do curso de liti

cenciatura em Educação Musical/Artística não poderia ser novamente alcançado. Falar de orientação científica, ou mais especificamente, musicológica em relação a cursos que passavam, aos poucos, a tratar apenas de pontos elementares ou a fornecer uma visão superficial dos assuntos estudados, seria empregar uma conceituação duvidosa de Ciência. Antes poder-se-ia falar de um cientificismo mais danoso do que útil e que, no caso, teve de ser substituído, muitas vezes e com vantagem, por objetivos claros e fundamentais de aprendizagem. Seria, no entanto, injusto esquecer que, no início da década passada, o trabalho desenvolvido pela direção e por muitos professores da maior instituição de formação de educadores musicais do Estado de São Paulo da época se caracterizou, sob muitos aspectos, por um nível de preocupações e realizações à altura da discussão pedagógico-musical internacional. Tal constatação consolida a esperança de que, suprimidas as causas principais do forçado abandono de muitos ideais, os mesmos possam ser retomados. A tentativa, então interrompida, de uma orientação musicológica da Educação Musical no Estado de São Paulo poderia ser novamente encetada, resultando, de sua aplicação prática, a gama completa de suas possibilidades e limites no esforço do desenvolvimento de uma Pedagogia da Música e de uma organização do ensino musical adequadas à diversidade da cultura musical brasileira.

NOTAS

1. O Instituto Musical de São Paulo, uma das mais tradicionais e conhecidas instituições de ensino musical do Estado de São Paulo, passava, desde 1971, sob a direção de Neide Rodrigues Gomes, por uma considerável reorganização. (Cf. Regis Duprat, "São Paulo" in *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*, ed. Stanley Sadie, 16; Londres, 1980, pág. 488). Não apenas devido à força empreendedora e ao dinamismo de sua direção, senão também por força de sua tradição no campo da formação de professores de música o Instituto Musical de São Paulo recebeu, desde o início da introdução do Curso de licenciatura em Educação Musical, várias centenas de estudantes provenientes de todo o Estado e de numerosas escolas da Capital preocupados pela revalidação de suas qualificações profissionais.

2. Veja *Leichlinger Musikforum 1981* e *Leichlinger Musikforum 1983*, A. A. Bispo (Ed.), Leichlingen, 1981 e 1983.

3. Em 1968, ao ser publicado o livro *Didaktik der Musik*, de Michael Alt (Duesseldorf: Paedagogischer Verlag Schwann), o seu autor indicava, como subtítulo, "Orientação na Obra de Arte" (*Orientierung am Kunstwerk*). Com essa indicação, o autor critica a redução da Pedagogia da Música no sentido de uma concepção popularesca de caráter 'musicista' ("musicische" Konzeption), um fenômeno caracteristicamente alemão do século XX. Pretendia, com isso, abrir a Pedagogia da Música à "cultura musical oficial", à música como arte e também às outras esferas da prática musical. Justamente à época da publicação, no entanto, o conceito de "obra de arte" passou a ser problematizado, vindo-se na obra de arte "burguesa" um pretexto para a exploração entre as classes sociais e um meio de manutenção de pressões. Assim, para fugir da discussão ideológica, o autor suprime o subtítulo na terceira edição de seu livro, de 1973. (Cf. Prefácio, págs. 5 e 6).

4. Lembre-se, neste contexto, das tendências à orientação científica da educação expressas no "Plano Estrutural" do Conselho de Ensino Alemão, de 1970. Segundo esse plano, os objetos de ensino devem ser

reconhecidos no seu condicionamento e determinação pelas ciências e transmitidos adequadamente. O aluno deve ser colocado em posição de reconhecer esse condicionamento e essa determinação e relacioná-los de maneira crítica com a própria vida. *Deutscher Bildungsrat: Strukturplan für das Bildungswesen*, Stuttgart, 1970.

5. Hans Heinrich Eggebrecht, "Wissenschaftsorientierte Schulmusik", in *Musik und Bildung* 4 /1972, págs. 29-31.

6. Veja, entre outros, J. Derbolav, "Was heißt wissenschaftsorientierter Unterricht", in *Zeitschrift fuer Paedagogik* (1977), págs. 935-945 e Werner Lohmann, "Wissenschaftspropädeutik ohne Wissenschaft?" in *Musik und Bildung* 14/2 (1982), 68-71.

7. Hans Heinrich Eggebrecht, "Wissenschaft als Unterricht", in R. Stephan, *Schulfach Musik. Publicação do "Institut fuer neue Musik und Musikerziehung"*, 16. Mogúncia, 1976, 25-33, pág. 28.

8. *Ibidem*, pág. 29.

9. Helmut Tschache, *Musikunterricht in der Sekundarstufe II, Beitrage zur Schulmusik*, 31. Wolfenbüttel, 1976.

10. Karl Heinrich Ehrenforth, "Das Verhaeltnis von Musikwissenschaft und Musikpaedagogik", in H.W. Hoehnen et alii (eds.), *Entwicklung neuer Ausbildungsgaenge fuer Lehrer der Sekundarstufen I und II im Fach Musik*. Mogúncia e Ratisbona, 1978, págs. 425-448.

11. Hans Heinrich Eggebrecht, "Ueber die Befreiung der Musik von der Wissenschaft", in *Musik und Bildung* 12/2 (1980), págs. 96-100.

12. Christoph Richter, "Wissenschaftspropädeutik im Musikunterricht", in *Musik und Bildung* 12/1 (1980), págs. 15-18.

13. Apud R. Lehmann, "Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik", 1905, cit. in Christoph Richter, op. cit., pág. 15.

14. Bernd Grassmann, "Was heißt wissenschaftspropädeutischer Unterricht in Musik", in *Musik und Bildung* 13/6 (1981), págs. 370-377.

15. Ulrich Guenther e Hermann J. Kaiser, "Wissenschaftspropädeutischer oder wissenschaftsorientierter Musikunterricht?", in *Musik und Bildung* 14/2 (1982), págs. 84-89.

16. *Ibidem*, pág. 89.

17. Veja, entre outros, Cl. Menze, "Wissenschaftsorientierung als Problem der Schule", in *Paedagogische Rundschau* (1981), 147-165.

18. Hans Heinrich Eggebrecht, "Wissenschaft als Unterricht", op. cit., pág. 29.

19. Sobre o problema da cientifização do ensino alemão vejam-se W. Flitner, "Verwissenschaftlichung der Schule?", in *Zeitschrift fuer Paedagogik* (1977), págs. 947-955 e K. Giel e G. G. Hiller, "Verwissenschaftlichung der Schule - wissenschaftsorientierter Unterricht?", *ibidem*, 957-962.

20. Veja Fritz Bose, *Musikalische Voelkerkunde*, Freiburg i. Br., 1953.

21. Vejam-se duas contribuições à discussão dessa problemática publicadas no *Boletim da Sociedade Brasileira de Musicologia* 1 (1983): Antonio Alexandre Bispo, "Tendências e Perspectivas da Musicologia no Brasil" (págs. 13-52) e Tiago Oliveira Pinto, "Considerações sobre a Musicologia Comparada Alemã - Experiências e Implicações no Brasil" (págs. 69-106).

22. Veja Rossini Tavares de Lima e Julieta de Andrade, *Escola de Folclore, Brasil: Estudo e Pesquisa de Cultura Espontânea*, São Paulo: Livramento, 1979.

23. Luis Gonzaga da Costa Júnior, "Centro de Pesquisa de Música Brasileira", in *A Federação* (Itú), 30.9.; 7.10; 14.10.1978.

24. Karl-Juergen Kimmelmeyer, "Toleranztraining in der Musikpaedagogik durch Abbau erworbener Hoerbarrieren. Ein schuelerorientiertes Unterrichts

prinzip", in *Musik und Bildung* 11/2 (1979), págs. 107-112. Veja, neste contexto, o artigo de Helga de la Motte-Haber, "Ueber Bedeutung und 'Relevanz' empirischer Forschung", in *Musik und Bildung* 12/7-8 (1981), págs. 460-463.

A FORMAÇÃO DO MÚSICO: UM DEPOIMENTO.

Fernando Barbosa de Cerqueira*

Observado dentro das condições gerais do en sino no Brasil, onde fatores como a carência de re cursos humanos e materiais, além da variedade de perfis do alunado, tendem a bloquear qualquer ava liação de currículo que vise a um julgamento da qualidade, o Curso de Composição e Regência da UFBA, pode ser considerado teórica e tecnicamente adequado aos objetivos imediatos de viabilizar a formação de compositores e regentes, dentro dos pa drões atuais, no que se refere ao modo como estas atividades profissionais são entendidas universal mente pelo setor. Comparando, no entanto, a atual malha curricular dos cursos de Música com a fraca média de resultados que apresentam — reduzida procura de matrícula, em alguns, e pouquíssimos * Coordenador do Colegiado de Composição e Regên cia da UFBA.

diplomados anualmente, em todos —, chegamos à conclusão que as distorções deverão ser encaradas a partir de razões mais profundas e abrangentes. Não que desprezemos a urgente necessidade de uma melhor agilização da metodologia e prática dos cursos, mas o problema maior começa quando se pretende uma avaliação de *estrutura*, em que o ensino e a formação profissional não possam ser vistos senão como sub-sistemas de uma engrenagem maior, principalmente no campo das Artes onde os componentes sócio-culturais interferem diretamente e jamais poderiam ser dissociados da atividade artística, com destaque para habilidades como a *composição* que, pela sua natureza de processo *criador*, elabora e reflete (transforma?), consciente ou inconscientemente, tais vivências.

Todos esses fatores contribuem para complicar o quadro da formação do músico, tornando difícil discernir e decidir sobre o melhor perfil do futuro profissional, desavisadamente (?) direcionado para um mercado de trabalho inconsistente e quase inexistente. É bem grave o problema do compositor contemporâneo, cuja primeira e árdua tarefa parece ser a de solucionar o enigma de como "criar" o seu próprio campo de trabalho... sem falar das dificuldades para conseguir executar as suas obras e da pretensão de ter um público para ouvi-las. O insucesso dessa luta traduz-se na real situação do diplomado em composição, que se vê compelido a buscar o sustento em atividades, quando muito, de professor ou instrumentista e, muitas vezes, resignando-se a aceitar empregos em outros setores não musicais, ficando a atividade de compor restrita aos momentos de lazer e fins de semana.

ART. 010, Salvador: 63-68, abr. 1984

mana... chuvosos.

A incerteza da *colocação* profissional, um dos grandes entraves na formação do compositor e do regente, ou de qualquer profissional da música, manifesta-se já no desequilíbrio entre a oferta e procura de matrícula por parte de candidatos a cursos superiores de música, restando sempre um elevado número de vagas não preenchidas. Um dos pontos que talvez alimente maior controvérsia nas escolas de música das universidades, é o da *aptidão* artística do candidato: neste termo estão envolvidos e encobertos desde valores e (pre)conceitos de natureza artística-cultural-ideológica, regionalismos, internacionalismos, até questões, nunca respondidas, de política educacional ou mesmo de simples administração escolar. Urge a decisão de uma sistemática pedagógica emergencial, para suprir a carência de iniciação artística pré-universitária, utilizando propostas de cursos livres e dos chamados cursos preparatórios, carentes de uma redefinição quanto à "filosofia" do ensino musical hoje e aqui.

É certo que a insistência do brasileiro em importar modelos também de ensino, aprofundou a contradição entre a conceituação tradicional de currículos, que se sustentava em matrizes culturais sedimentadas de conteúdos e valores humanistas, e as novas fórmulas do tecnicismo abortadas do ensino americano com a finalidade de apressadamente se implantar a Reforma Universitária. Assim, tentou-se provocar, por automação, mudanças nos aspectos funcionais e mais exteriores dos cursos, esperando equivocadamente que isto provocasse renovações

ART. 010, Salvador: 63-68, abr. 1984

profundas nos conteúdos. O resultado é a presente fragmentação em disciplinas isoladas e a ênfase em habilidades demasiadamente específicas (que começam a ser cobradas do aluno já no teste para o ingresso) com a perda da *unidade* que remete para uma visão de campo. Apesar de teoricamente divididos em matérias ou blocos de disciplinas (currículo mínimo) que manteriam o sentido da unidade conceitual para melhor proporcionar uma vivência coerente da *totalidade* do conhecimento, a aplicação dos cursos na prática sofre distorções e continua tendendo a preparar profissionais com uma certa habilidade específica e fraca visão de campo, que fica reduzida a pinceladas de uma *cultura geral*. A dificuldade é encontrar o equilíbrio entre o músico e o especialista — instrumentista, cantor, regente, compositor. Por outro lado, o perfil de pelo menos metade da massa de candidatos aos cursos de Música é de jovens altamente ansiosos e "naturalmente" aptos, muitos com experiência em música "popular", mas sem muita noção e quase nenhum conhecimento de linguagem "erudita", razão para serem expurgados pelo sistema.

É certo, também, que qualquer análise, diagnóstico e decisão no que se refere a formação de profissional — músico no Brasil, envolve uma abordagem e uma opção de amplo espectro que questionaria desde o sistema educacional como um todo, até a posição individual do professor e do aluno frente ao fazer artístico que é de natureza histórica e ideológica como qualquer atividade humana. Mas, assumindo, ao menos aqui, a saudável prática de um "ecletismo crítico" que, por assimilar todos os radicalismos, deixa abertas as portas à liberdade

ART. 010, Salvador: 63-68, abr. 1984

de de uma ou várias sínteses, acreditamos que as mais importantes mudanças no ensino da Universidade Brasileira não poderão ser implantadas por alguns decretos, mas propostas e testadas no cotidiano da sala de aula e ampliadas no contínuo debate por todos os envolvidos. Acreditamos, ainda, quanto ao ensino da música, que tomando como referencial os currículos atuais — cujo funcionamento vem sendo testado há mais de dez anos, na UFBA —, podemos por um lado, implementar propostas que objetivem aperfeiçoá-los enquanto sistema, no que apresentem de positivo e, por outro lado, através de um lúcido e contínuo vínculo entre as atividades didáticas e projetos de pesquisa-extensão, garantir a integração dos conteúdos didáticos que se configuram, na prática, defasados e dispersos. De nada adiantaria para uma Universidade de pobre de recursos, mudar as coisas novamente da noite para o dia: cairíamos ciclicamente nos mesmos erros.

RIO DE JANEIRO: ESBOÇO DE UM PERFIL ATRAVÉS DAS
COMÉDIAS DE MARTINS PENA.

Evelina Hoisel

RESUMO

Estudo das comédias de Martins Pena, consideradas enquanto processo significante, através do qual se organiza um espaço simbólico - o Rio de Janeiro. Procura-se depreender os mecanismos que a escritura utiliza para se constituir em modelo de análise de uma determinada realidade geográfica e social, traçando um espaço objetivo que se demarca a partir das projeções subjetivas de cada personagem.

Sem nenhuma exceção, as comédias de Martins Pena procuram construir e caracterizar a Corte do Rio de Janeiro. Através das rubricas que indicam a localização da cena no espaço tipográfico, o espaço da geografia social do Rio de Janeiro é demarcado e se insere na superfície textual como um mapa na carta geográfica. Mas, enquanto espaço físico, é apenas referenciado. As várias alusões ao Rio não se fazem no sentido de uma descrição paisagística de seu cenário. Apenas algumas referências podem indicar sua topografia, suas ruas, seus prédios: Catete (87), Jardim Botânico, Paíneiras, Carioca (382), templo inglês na rua dos Borbones (432), teatro Dom Pedro de Alcântara (490), Tijuca (510), Largo de São Francisco (576), e, de maneira mais frequente e minuciosa, a rua do Ouvidor, palco de tantas estranhezas e momento de perplexidade e de estupefação para um sertanejo tipo Marcelo, "tonto" "pela confusão de coisas e de gentes a passar de baixo para riba, e a fazerem bulha" (227) e pelas "muitas coisinhas bonitas penduradas na vidraça" (227).

Rua do Ouvidor, também lugar de posições marcadas e de conflitos dissimulados. Campo em que o brasileiro se confronta com o estrangeiro que aqui aporta, seduzido pela possibilidade de poder satisfazer suas ambições mercantilistas e que corre com o brasileiro, deslumbrados pelo aceno do progresso. Exemplifica a fala de Francisco em *O Caixaieiro de Taverna*: "não se vê por esta cidade senão alfaiates franceses, dentistas americanos, maquinistas ingleses, médicos alemães, relojoeiros suíços, cabeleireiros franceses, estran-

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

geiros de todas as seis partes do mundo. E resistam os artistas do país, se são capazes, a essa tormenta. /.../ A Rua do Ouvidor está cheia de latoeiros e lampistas franceses". (379).

A fala de Francisco expressa o que Raymundo Faoro afirma em *Os Donos do Poder*: "o País europeizava-se para escândalo de muitos, iniciando um período de progresso rápido... O vestuário, a alimentação, a mobília mostram, no ingênuo deslumbramento, a subversão dos hábitos lusos, vagarosamente rompidos com os valores culturais que a presença européia infiltrava, juntamente com as mercadorias importadas". (401).

São aspectos desse progresso e da transformação dos costumes que as comédias de Martins Pena satirizam, tomando o Rio de Janeiro como pano de fundo. Algumas peças, entretanto, não delimitam o Rio como cena, através das rubricas. Em *O Juiz de Paz da Roça* e em *A Família e a Festa da Roça* aponta-se: "a cena é na roça". Duas outras comédias, *O Usurário* e *O Jogo de Prendas*, ambas inacabadas, não trazem indicação, embora, pareça se localizar também no Rio.

Mas, mesmo a cena deslocando-se para a roça, o Rio de Janeiro, ou agora mais especificamente, a Corte, permanece como fundo de cena. Com o aprofundamento da leitura, seríamos capazes de proceder a uma inversão que transformaria a roça, enquanto cena, em fundo de cena, na qual se superporia a cena que se pretende propriamente configurar, que seria a Corte. O que queremos dizer com esse jogo de inversões é que a Corte será colocada

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

da sempre em primeiro plano, enquanto sujeito do enunciado, mesmo quando, declarada e superficialmente, o que se coloca é a roça.

Somente nas rubricas que indicam a localização da cena, ou quando enunciado por personagens que moram na Corte, é que o Rio de Janeiro se inscreve no espaço textual. Quando enunciado pelas pessoas da roça, na maioria das vezes, ele se deixa substituir pela palavra Corte, à medida que, por qualificar o Rio de Janeiro, Corte se torna mais expressiva para dizer aquilo que se quer construir como espaço simbólico: a vida social e os costumes do Rio enquanto sede do poder político e núcleo catalizador e difusor de cultura.

Portanto, Corte, enquanto significante, vai além da mera localização geográfica, estabelecendo-se mais semanticamente carregada de significação, porque é também uma forma de conferir status aos indivíduos que a conhecem, porque chama atenção para um local específico, onde se engendram as relações sociais que se pretende criticar, ridicularizando-as e usando-se para isso de um importante veículo de comunicação literária e/ou teatral como a comédia, que faz do riso um instrumento de significação e de função social, já tão bem estudadas por Bergson e por Freud.

Partimos do pressuposto de que poderíamos esboçar as diversas faces do perfil do Rio de Janeiro a partir de um procedimento nuclear que é o ponto de vista através do qual ele é enunciado. Dar voz aos diversos sujeitos de enunciação e confrontá-los, torna-se um recurso que possibilita

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

traçar os contornos de uma geografia social, cujas descrições somente coincidem e, ainda assim, de maneira parcial, quando os personagens, que constituem as óticas estruturantes, se colocam no mesmo ponto de observação e enunciação. Geralmente, este ponto é de origem geográfica.

Ainda que os personagens estejam inseridos na mesma classe social, a enunciação pode refletir uma perspectiva diversa, uma outra face do mesmo quadro, se os personagens morarem no Rio e, por exemplo, em São Paulo, como podem ilustrar as vozes de José Antonio e Marcelo em *O Dileitante*.

Além das diversas óticas estruturantes que possibilitam criar as imagens do Rio, temos também aquilo que denominamos de ótica estruturadora dessas enunciações, a qual faz com que aquilo que se diz apresente sempre uma dupla significação, seja marcada, simultaneamente, por uma visão positiva e outra negativa. Desse modo, temos um constante jogo entre o que se diz e a maneira pela qual a ótica estruturadora o faz dizer e, nessa maneira de articular, levada a cabo pela ótica estruturadora, que se colocam as críticas que se deseja fazer aquilo mesmo que se quer projetar.

Essas considerações pretendem levar nossa leitura além daquelas que afirmam que Martins Pena somente "apresenta" os costumes de uma sociedade, sem "denunciá-los", nem "censurá-los", como o fizeram Macedo ou Alencar. Na forma de apresentação, todavia, já pode estar implícita uma denúncia, ou uma crítica. Do nosso ponto de vista, esta denúncia e esta crítica se exercem com a utilização dos efeitos cômicos com que a ótica estruturadora opera

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

ganiza as falas dos personagens e os oferece como caricaturas.

Basicamente, podemos destacar quatro pontos de vista que se implicam mutuamente, além de se refletirem e, por meio dos quais apreendemos a construção semântica do espaço simbólico que se descreve. Temos assim: um significado do Rio de Janeiro quando ele é enunciado por personagens que aí residem desde o nascimento, ou aí se estabeleceram posteriormente; outro, quando enunciado por provincianos que vieram a passeio ou que, por qualquer circunstância, o conheceram, como por exemplo soldados que vieram a serviço; um terceiro resulta da fala de pessoas estrangeiras e, finalmente, temos a configuração mais particular que provém da fala de pessoas da roça ou das províncias que nunca o visitaram, porém, apresentam uma imagem idealizada, resultante das várias descrições feitas por conterrâneos que o conheceram.

Ainda que tenhamos desdobrado tais visões, salientamos, também, que elas muitas vezes se dão por um processo de espelhamento que permite que elas se confundam, se afirmem e desafirmem, concordem ou discordem da visão que se imprime através da ótica estruturadora. Além disso, se cria uma espécie de procedimento recorrente que aglutina esses elementos edificadores de significado, e que se manifesta numa oposição básica que se dissemina em todas as peças: a distinção entre metrópole e província, Rio/Corte e não/Corte e, nesta última categoria, se inserem a roça, São Paulo, Minas, etc., sem se estabelecer diferença, por exemplo, entre o habitante de São Paulo e o da roça. Dian ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

te da Corte, tudo se iguala, quando dela difere.

Mas, os costumes da Corte e a galeria de tipos que a povoa, bem como os da província, sofrem o mesmo processo de crítica e de sátira. E se Martins Pena, como romântico, tem alguma intenção em criticar a civilização e fazer apologia da vida no campo, longe dos artificios do progresso, como às vezes o demonstra, sua intenção romântica muitas vezes termina se diluindo naquilo contra o qual se dirige e, no final, o que resulta é mesmo a afirmação da Corte como centro difundidor de cultura. Por outro lado, em algumas passagens, sua ideologia parece se confundir com a dos burgueses que pretende denunciar. Neste aspecto, sua atitude de repreensiva em relação às "namoradeiras" é exemplar.

A visão da Corte que agora apresentaremos nos é fornecida pelas pessoas que nela habitam ou a conheceram por qualquer fator. Sob o foco dessas perspectivas enunciadoras, o Rio de Janeiro é, efetivamente, o centro catalizador e irradiador de cultura, mas também carrega em si as consequências negativas dessa posição. Seu perfil é, então, uma face duplamente marcada. A escritura aponta para as vantagens e desvantagens que as pessoas usufruem, quando circunscritas nesse espaço social e cultural. Aí, se anuncia uma certa degradação dos costumes, um certo afrouxamento nas instituições sociais. Pereira, em *O Sertanejo na Corte*, se queixa de uma mudança nos hábitos relativos ao namoro, quando se dirige à filha Inês: "Faça o favor de não ir pregar-se na janela como um papagaio e namorar a quantos badamecos passam pela rua. O ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

Rio de Janeiro está perdido! Qualquer sujeitinho com sobrecasaca de Mr. Petrus, sapatinhos de Mr. Amourey e bengalinhas do Mr. Valestein já pensa que pode casar e ter casa!"(75). Aqui, a mudança de tais hábitos se liga a uma importação cultural que se reflete até na aparência externa dos personagens, que incorporam gradativamente as manifestações da cultura estrangeira.

Na Corte, a mulher quer casar para gozar de determinados privilégios, impossíveis de serem usufruídos na casa do pai, como é o caso de Rosinha, na comédia *Os Três Médicos*: "A severidade de meu pai tem-me trazido em abominável sujeição. Há muito que me desespera a pouca liberdade que tenho, e mil vezes tenho desejado casar-me para fazer a minha vontade. Graças a Deus, felizmente aparecete, e eu vou recobrar o tempo perdido! Seremos ditosos! Em bailes, partidas, teatros, jantares esplêndidos, passeios campestres passaremos a vida. Ainda não gozei do mundo - sempre em casa fechada com meu pai." (264). Só em poucos casos elas casam por amor, como o fazem as da roça que até fogem de casa para viver com o homem que amam, como Aninha, personagem de *O juiz de Paz da Roça*.

Reafirmando a concepção romântica de que deve prevalecer no casamento o amor, a galeria de tipos personificada por Rosinha sofre diversas modalidades de punição. Ou suas intenções são descobertas pelos pretendentes, ou se casam com o homem que o pai obriga. Ou ainda, passam a concorrer com as "sinceras" roceiras, uma vez que os rapazes preferem as moças do interior, porque estão menos contaminadas pela mudança desses valores. Juca, ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

estudante de medicina no Rio e personagem de *A Família e a Festa da Roça*, prefere os amores de Quitéria, porque já descobriu as verdadeiras intenções das meninas da cidade. Juca, falando de Quitéria: "... ela ama-me com sinceridade, pois só ama a minha pessoa, e não o meu dinheiro. Na cidade, isso se fia mais fino ... há meninórias finas como lã de cágado. Muitos agrados, carinhos, cartas cheias de ditinhos amorosos tão eloquentes, que fariam inveja ao maior literato; citações de Mme. Genlis, Mme. Stäel, de Lamartine, porém amor verdadeiro ..." (87). Vemos, pois, como a visão de Juca, nascido na roça, mas morando dois anos na Corte, reflete e espelha diferentemente o que diz Pereira. Em ambos, a mesma tentativa de culpabilizar a importação dos valores estrangeiros na transformação dos nossos. Em um, referência à moda. No outro, à literatura.

Contudo, as moças da roça não estão imunes às transformações que se processam na cidade/metrópole. As peças denunciam uma espécie de cadeia imitativa: as pessoas da Corte imitam o estrangeiro; as pessoas da roça imitam as da Corte. O próprio Juca descobre alguma coisa diferente em Quitéria: "mas que diabo tinha ela na cabeça que não estava tão bonita como nos outros dias? Ah! agora me lembro, eram as marrafas compridas e o penteado alto. Pode-se ver estas meninas cá da roça; empilhando uma modazinha, vão, vão, vão até darem no ridículo." (87). A mesma queixa, anteriormente, tinha sido feita pelo pai de Quitéria, a quem ela respondera: "Mas, meu pai, isto é moda na Corte!" (83).

Por trás das afirmações de Pereira e Juca, há uma espécie de nostalgia provocada pelos borrões que a cultura estrangeira imprime em nossas marcas. Com isso, elas se identificam com o romântico que tenta recuperar os traços da cultura nacional, perdidos sob as manchas da civilização estrangeira, agora, não somente portuguesa.

O homem do Rio de Janeiro projeta de maneira diferente suas expectativas em relação ao casamento, o qual se transforma em um comércio com todo seu sistema de trocas e de valores estabelecidos. Em *Os Meirinhos*, Fróis quer casar com a filha do antigo amo Florêncio Antônio por causa do dote e, para isso, articula seu plano de ação a fim de executar o empreendimento. Fróis: "Quem nada arrisca, nada tem. Demais, aí está o resultado para justificar-me. Tanto fiz, que até arranquei da menina uma carta - aqui a tenho - e graças ao seu conteúdo, vou hoje tirá-la por justiça... E tenho a minha fortuna feita; o pai possui para mais de duzentos contos; ela é filha única. Teremos bom dote e depois a herança." (459). Mesmo objetivo se reflete na fala de Negreiro, em *Os Dous ou o Inglês Maquinista*, que, inclusive, disputa com Gainer os bens da "viúva" Clemência: "Negreiro: Lá com a moça, em suma, não me importa; o que eu quero é o dote. E o inglês também queria, como tolo!" (125).

Submetida a esse sistema, a mulher que não possui bens de troca vê-se na contingência de arquitetar planos não muito lícitos, segundo a ótica construtora de sua fala, a fim de que não fique solteira. É o caso de Maricota, em *O Judas em Sábado de Aleluia*, protótipo da mulher vítima desse
ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

sistema de trocas que prefere apelar para certos "ardis e espertezas de certas meninas que passam por sérias e que são refinadíssimas velhacas", conforme ela mesma afirma. Maricota personifica o tipo das namoradeiras, tão censurado por Martins Pena, quando as pune com os padrões da mesma moral burguesa que pretende denunciar, e quando coloca o interesse do homem pelo casamento no dote a ser recebido.

Há, no que se refere à codificação de situações como a de Maricota, pelo menos uma dupla maneira de codificar o fato. De um lado, mostra-se a desvalorização da mulher, que implica também na degradação do amor no sistema social burguês. Por outro lado, afirma-se que tal condicionante não justifica atitudes como as de Maricota. É por isso que, no final, apaga-se a voz de Maricota, e não a de Chiquinha, sua irmã, que termina casando com o homem do qual gostava. "Maricota: não pode, do mesmo modo, nessa loteria do casamento, quem tem muitos amantes ter mais probabilidades de tirar um para marido? Chiquinha: Não! Não! A namorada é em breve tempo conhecida e ninguém a deseja por mulher. Julgas que os homens iludem-se com ela e que não sabem que valor devem dar aos seus protestos?" (142) /.../ "Tens habilidades! Mas diz-me, Maricota, que esperas tu com todas essas loucuras e namoros? Que planos são os teus?" (141). Do mesmo modo, em *O Cigano*, as três irmãs namoradeiras não casam com os três rapazes que queriam e o desfecho também aparenta a lição de um castigo aos temperamentos "levianos". Através de um jogo de acordes e desacordes, a escritura revela e trai aquilo que, explicitamente, e por meio
ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

dela, se pretende criticar-: os costumes burgueses de cuja moral nem sempre Martins Pena pode es capar.

Esse perfil negativo do Rio de Janeiro não é traçado apenas em relação às mudanças nas tradições familiares. Vai além, e a impossibilidade de se residir no Rio pela corrupção financeira e exploração, agora, de um outro tipo de mercado, é atestada pelo diálogo entre Clemência e Negreiros, em *O Inglês Maquinista*: "Clemência - muito custa viver-se no Rio de Janeiro. É tudo tão caro! /.../ Boto as mãos na cabeça todas as vezes que recebo as contas do armazém e da loja de fazendas. / Negreiros - Porém, as mais puxadinhas são as das mo distas não é as m? / Clemência - Nisto não se fa la! Na última que recebi vieram dois vestidos que já tinham sido pagos, um que não tinha mandado fa zer, e uma quantidade tal de linhas, colchetes, cadarços e retroses que fazia horror." (107)

O Rio como espaço da corrupção e da malandragem é construído quando nele se agrupa uma série de tipos espertalhões e contrabandistas, como em *O Cigano*, falsificadores - *Judas em Sábado de Aleluia*, bígamos - *O Noviço*, traficantes de escravos - *Os Dous ou o Inglês Maquinista*.

Esta última nos fornece também a visão do estrangeiro que se radica no Rio. Para ele, a Corte é, efetivamente, o espaço que propicia fazer fortuna, por meio da malandragem e da aventura, como é o caso do inglês Gainer, en volvido no tráfico de escravos com Negreiros. Em *As casadas Solteiras*, a fala de Boilingbrok sin tetiza a perspectiva desses estrangeiros que aqui

aportaram na embriaguez mercantil, impulsionados talvez por aquilo que Sérgio Buarque de Holanda chamou de uma "ética da aventura", em *Raízes do Brasil*. O que se vinha buscar era a riqueza, mas não a riqueza que custa trabalho, e sim a riqueza que custa ousadia e aventura. Vejamos Bolingbrok: "Brasil é bom para ganhar dinheiro e ter mulher ... Os lucros... cento por cento ... É belo! John, eu quero dorme, mim tem a cabeça pesada ... (vai ador mecendo) ./ John - eu tenho sede. (bebe) Bolingbrok dorme, Ah, ah, ah.! (rindo-se) Esta bom, está bêba do! Ah! ah! ... (436)

Todavia, recorrendo-se, mais uma vez, ao pro cedimento através do qual, na escrituta, podemos captar o duplo sentido fornecido por uma mesma ôti ca estruturante, apreenderemos da fala de Manuel, em *O caixeiro da Taverna*, o registro das dificul dades que o estrangeiro encontra no Rio. "Manuel: Estou fatigado! Muito custa dirigir-se uma venda bem afreguesada como esta. Mas, ah, se eu dela fosse dono, outro galo cantaria... Há seis anos que cheguei do Porto e ainda sou caixeiro. Não pensei, quando vim para o Brasil, que fizesse for tuna tão devagar". (378). Mesmo com as trapaças, como "vender aguardente de França por aguardente do Reino, linguiça por paíes" (378) os empe cilhos não são superados.

O espaço que propicia a corrupção não poupa nem as instituições mais sagradas. Os irmãos das almas fazem das esmolas que tiram uma forma de so brevivência pessoal, comerciando, concomitantemen te, com as almas e com os santos para os quais se dizem estar a serviço. A melhor personificação

desse tipo de trapaceiro é Jorge, na comédia *Os Irmãos das Almas* "Jorge - tirar esmolos para os santos e para as almas é um dos melhores e mais cômodos ofícios que eu conheço. Os santos sempre são credores que não falam ... /.../ É verdade que peço para as almas, mas, nós também não temos alma? /.../ Não tenho descanso, mas também o lucro não é mau". (181)

Diante de tantas chantagens, o provinciano que chega ao Rio se torna logo uma vítima dessas malandragens, como é o caso de Tobias, em *O Sertanejo na Corte*, sob a ameaça dos ciganos: "Ó baeta, baeta, tu verás como custa caro vir-se à Corte". (70). Os prejuízos da saída do campo para a cidade são também atestados na peça *As Desgraças de uma Criança*, mas aí, é Pacífico que sofre as consequências. Os elementos construtores do simbólico continuam num jogo marcado pelo positivo e pelo negativo. Se, para os personagens que se caracterizam pelo gosto pelas fraudes, a Corte é marcada pelo signo da positividade, na justa medida em que possibilita a corrupção, na ótica crítica e satírica da escritura o que se inscreve é o signal negativo, a face que não é poupada pelo cômico. Se as pessoas da capital são mais espertas e mais requintadas, o provinciano rústico e ingênuo revela moralidade mais sólida. A própria Rosa, em *O Noviço*, tem consciência de tal aspecto: "Rosa - sou provinciana, não possuo talvez a polidez da Corte, mas tenho paixões violentas e resoluções prontas. Aqui trago uma ordem de prisão contra o pérfido, mas ele se esconde". (342) A mesma consciência das qualidades do provinciano são ainda

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

fornecidas pelo diletante José Antônio em relação a Marcelo: "José Antônio - O amigo Marcelo é homem rico, honesto e bom, ainda que rústico ... É a primeira vez que vem à Corte; anda espantadiço". (226)

O espaço do Rio de Janeiro é também o do lazer e da ociosidade. Recorrendo ao artifício da construção por contraste, a roça torna-se, então, o lugar de trabalho constante e onde há total ausência de divertimentos. É por isso que a Corte passa a ser usada como instrumento de sedução, principalmente pelos namorados, quando querem convencer as meninas da roça a se casarem e morarem no Rio. O perfil que se traça nessas passagens é mais produto da imaginação do que de uma realidade objetiva. As falas que codificam uma visão idealizada transformam a Corte numa espécie de lugar mágico e paraíso mítico, à medida que se constitui como espaço interior, mais do que nunca percebido sob o mero crivo da subjetividade de cada personagem. Esclareçamos que esta face nos é fornecida por personagens que não conhecem a Corte, ou a estão vendo pela primeira vez.

O primeiro exemplo dessa visão quase onírica nos é fornecido pela peça *O Juiz de Paz da Roça*. Na cena II, todo o diálogo de José com Aninha se dirige no sentido de uma conquista amorosa, onde José, que já conhece o Rio, o utiliza como instrumento de persuasão para convencer a parceira a casar com ele e se mudarem para lá. A cena III expressa o êxito do empreendimento, e o crivo idealizante com que Aninha o percebe: "Aninha - só - Como é bonita a Corte! Lá é que a gente se pode

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

divertir, e não aqui, aonde não se ouve senão os sapos e as entanhas cantarem. Teatros, mágicas, cavalos que dançam, cabeças com dous cabritos, ma caco major ... Quanta cousa! Quero ir para a Corte! (41) Também diante das estranhezas contadas pelo soldado Antônio, em *A Família e a Festa da Rogã*, o qual, na cidade, viu até "um homem que veio da Mourama que cega a qualquer com a maior facilidade do mundo, e cura assim a dor de olhos" (89) Joana não pode conter a exclamação: "Hã cousas na cidade que espantam!" (90)

A estupefação de Aninha diante do lugar imaginado e agora tornado objeto de desejo e de seus sonhos é semelhante à de Tobias quando manifesta sua efusão diante do novo que para ela se descortina e que, por sua vez, ainda modela a perplexidade do paulista Marcelo, quando se defronta com as novidades da Rua do Ouvidor. Nesses momentos, a sátira não preserva nem esses personagens, cuja rusticidade e ignorância se manifestam principalmente através da linguagem. Mas, não só através do que verbalizam. Também em toda linguagem gestual que acompanha o ato de expressar-se. Vejamos: "Tobias - só, olhando espantado para as paredes e trastes da casa - Que coisas de bonitas (Examinando a mesa:) Que mesa de rica! (Examinando as cadeiras:) Oh! homem, que tamboretas tão bonitas! Senhor Pereira é bem rico! Lá por riba não há disto! (Aproxima-se do piano e o examina:) O que é isto? tem um regimento de coisinhas brancas e pretas! (Toca em uma, e ouvindo o som recua espantado:) Oh! é um bicho! Ele canta tão bonito! Examina com interesse, porém de longe:) Eu quero levar um des ses bichos lá pra riba, para cantar no meu quarto".
ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

(73) "Que coisa boa é vir à Corte!" (72)

É interessante que nenhum personagem de Martins Pena, recém-chegado ao Rio, expressa de maneira tão aguda, clara e objetiva sua decepção quando realiza o sonho, como o faz o personagem Ernesto, na comédia *O Rio de Janeiro, Verso e Reverso*, de José de Alencar. "Ernesto - Como as coisas mudam vistas de perto! Quando estava em S. Paulo o meu sonho dourado era ver o Rio de Janeiro, esse paraíso terrestre, essa maravilha de luxo, de riqueza e de elegância! Depois de três anos de esperanças, consigo realizar o meu desejo: dão-se as férias, embarco, chego e sofro uma das mais tristes decepções da minha vida. Há oito dias apenas que estou na Corte e já tenho saudade de S. Paulo." (163/4).

Nas passagens que trazem à cena personagens como Aninha, Tobias ou o paulista Marcelo, o efeito cômico resulta de uma espécie de desconhecimento do vocabulário do sistema de objetos que integram o mundo da Corte. Cria-se uma defasagem entre o referente e a tradução pelo código desses personagens, que exige uma nova tradução por parte de pessoas com o conhecimento de tal repertório linguístico. Esse processo de tradução e retradução faz da linguagem não apenas o veículo por meio do qual o cômico se manifesta, mas ela mesma se torna cômica.

É essa defasagem que faz com que o piano seja decodificado e codificado por Tobias como "um bicho" que "canta", ou a sege como "uma casinha em riba de duas rodas e puxada por dois burros com umas cangalhas muito bonitas", (73) do mesmo modo
ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

que, para Marcelo, em *O Diletante*, leilão é "um homem trepado em cima dos balcões, com um martelo de pau na mão gritando /.../ e os tolos fazendo roda a olharem para ele" (227).

É, pois, o desconhecimento desse sistema de objetos e a conseqüente impossibilidade de traduzí-los num repertório já conhecido que fazem com que a Corte se descortine para os provincianos coomo um Reino mágico e encantado, diante do qual não podem esconder sua perplexidade.

Podemos dizer, aliás, como já foi notado por alguns críticos de Martins Pena, que suas peças se estruturam mais como farsas do que como comédias. Tentando estabelecer uma diferença entre estas duas formas da literatura dramática, Eric Bentley mostra como a farsa é simples na sua concepção porque vai direto às coisas. Se a comédia especializa-se em manter as aparências, na farsa o desmascaramento ocorre continuamente e a ação favorita do burlesco é espatifar as aparências, explorando os contrastes mais amplos possíveis.

A operação que se realiza como *leitmotiv* da escritura de Martins Pena é a desmontagem dessas aparências. A escritura nega aquilo mesmo que nela inscreve através das falas dos personagens e/ou do foco de observação de cada tipo. E a ambivalência resultante do jogo entre o que os personagens explicitamente dizem, ou pretendem dizer, e o modo através do qual a escritura - se se preferir, o autor - os faz dizer termina se neutralizando com a predominância da voz do segundo. A ludicidade entre as óticas estruturantes e a ótica estruturadora promove então este desmoronamento, que agora faz

ART. 010, Salvador: 69-92, abr, 1984

voltar a atenção para o meio cultural e artístico do Rio de Janeiro no século XIX, o qual se tenta desconstruir, mas ainda dentro de uma estratégia que podemos considerar ingênua, como foi quase toda tentativa romântica de recuperação dos valores nacionais.

O que se goza em *O Diletante* é o meio artístico e intelectual do Rio, cujas manifestações não são mais encaradas apenas sob o ponto de vista do divertimento, como fazia a roceira Aninha. Para o diletante José Antônio, a importância de morar na Corte está na justa medida daquilo que afirma Silva, em *A Família e a Festa da Roça*: "é por que na cidade vão ao teatro ver comédia"(98). Só que José Antônio vai ver ópera italiana.

É aqui que a enunciação mais enfatiza o Rio como centro de civilização e, dentro desse particular ângulo estruturante, civilização é sempre tudo que se refere à cultura européia, aos valores do "outro". Através da figura de José Antônio, que reencarna de maneira diferente a de Eduardo, em *Quem Casa Quer Casa* - o primeiro, maníaco pelo piano e pela ópera italiana, o segundo, pelo violino e pelas composições belgas de Bériot -, o que se pretende satirizar, usando-se inclusive da paródia, é o caráter artificial de uma cultura de importação e moldadas pelas formas e pelo gosto europeus. No final, o que se faz é "arremedar" a cultura do outro como José Antônio.

José Antônio, paulista que se radicou no Rio, ou melhor, na Corte - para ele, o Rio é principalmente a Corte, por conferir mais *status* - se inte

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

grou completamente na civilização, fato este que o leva a perder a identificação com sua própria origem, colocando-se diante do patrício Marcelo como um "outro", em função do qual deixou apagar-se suas marcas. José Antônio afirma seu distanciamento em relação ao "mesmo", isto é, a Marcelo e, concomitantemente, à cultura brasileira, em diversos momentos.

Primeiro, quando critica o fato de Marcelo ter dormido no teatro, enquanto ouvia a Norma. "Is to só faz um paulista dos sertões! Dormir, quando se pode ouvir esse canto incomparável do Cisne da Itália! Infeliz mancebo! Bellini inimitável, rei das almas sensíveis, portento de harmonia, morrestes e tão pouco nos deixastes! Morreste... A terra te seja... melodiosa!" (226).

Em seguida, quando discute com Marcelo o fato dele preferir o fado à ópera italiana, como a "Norma", "Belisário", "Ana Bolena", "Furioso". "José Antônio - Que horror, preferir um fado à música italiana. O que faz a ignorância! / Marcelo - É que o senhor ainda não ouviu um fadinho, bem rasgadinho e bem choradinho. / José Antônio - Nem quero ouvir. diga isto a ninguém que se descredita. A música italiana, meu amigo, é o melhor presente que Deus nos fez, é o alimento das almas sensíveis" (227) /.../ Quando eu vou ao teatro e ouço esses sublimes acordes, essas harmonias brilhantes, essa melodia arrebatadora, sinto-me outro... (228. o grifo é nosso).

O centramento na cultura européia é ridicularizado e a sátira não é poupada pela ótica estruturadora na sua captação da realidade. E, mais
ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

uma vez, a linguagem não é só o veículo para expressar o cômico. Ela em si é cômica. O vazio dos comentários de José Antônio, a adjetivação excessiva que nada diz além da obviedade, tudo isso é tão ridículo e cômico quanto a situação que se pretende satirizar e cuja sátira se torna mais significativa quando a fala se submete ao mesmo processo.

Ainda em *O Diletante*, o caráter cômico da linguagem se estende à fala de Josefina, quando se faz uma paráfrase da pronúncia estrangeira, denunciando-se um esnobismo lingüístico, consequência da contaminação do linguajar europeu. Aliás, em *Os Dous ou O Inglês Maquinista*, bem como em *As casadas Solteiras*, se imita esse linguajar, porém, aí tem principalmente a função de tornar a caracterização dos personagens estrangeiros mais acen tuada.

Entretanto, em Martins Pena, o esnobismo lingüístico que se denuncia como uma das diversas manifestações de centramento na cultura européia não se apresenta com a sofisticação com a qual é expresso por França Júnior, na comédia *Caiu o Ministério*, que também toma como cenário o Rio de Janeiro, especificamente a Rua do Ouvidor. A fala do personagem Beatriz ilustra a modelização que se opera no português com a intromissão de palavras estrangeiras. "Beatriz - Não tive o prazer de vê-la no último baile do Cassino. Esteve *ravissant*, *esplendide*. O *high-life* do Rio de Janeiro estava representado em tudo quanto possui de mais *recherché*. O salão iluminado a *giorno* e a *last fashion* exibia seus mais belos esplendores.

ART. 010, Salvador: 69-92, abr. 1984

Prachtvoll, ausgezeichnet, como dizem os alemães." (271).

O cômico da linguagem que a submete ao processo de sátira e de crítica e que, por sua vez, codifica e reflete o cômico da situação, é das operações construtoras mais frequentes nas comédias de Martins Pena. Ele explora ao máximo esse recurso dramático que possibilita caracterizar os personagens. E, o que é interessante, não se restringe à linguagem verbal. Gestos, roupas, adornos, mobília têm uma significação importante porque são signos através dos quais o cômico e o burlesco se manifestam e podem ser decodificados. Esses aspectos possibilitariam um estudo semiológico das peças de Martins Pena, especialmente no que se refere à semiologia do vestuário. Talvez, por esse caminho, fosse possível traçar um perfil particular do Rio de Janeiro no século passado.

BIBLIOGRAFIA

1. ALENCAR, José de. O Rio de Janeiro, Verso e Reverso. In: RELA, Walter, (Sel. e Int.) *Teatro Costumbrista Brasileiro*. Rio de Janeiro, MEC e INL, 1961. p:161-205.
2. BENTLEY, Eric. Farsa. In: ——. *A experiência viva do teatro*. Rio de Janeiro, Zahar, 1967. p.201-32.
3. BERGSON, Henri. *Le Rire; essais sur la signification du comique*. Paris, PUF, 1975. 157p.
4. FAORO, Raimundo. *Os donos do poder; formação do patronato político brasileiro*. Porto Alegre, Globo; S. Paulo, Ed. da USP, 1975 2v. 750p.
5. FRANÇA JUNIOR. *Caiu o Ministério*. In: RELA, Walter. (Sel. e Int.) *Teatro Costumbrista Brasileiro*. Rio de Janeiro, MEC e INL, 1961. p.263-318.
6. FREUD, Sigmund. *Le mot d'esprit et ses rapports avec l'inconscient*. Paris, Gallimard, 1974. 408p.
7. HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1975, 155p.
8. PENA, Martins. *Comédias*. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, s.d. 640p.

A PRIMEIRA CENA DE KING LEAR.

Bárbara Heliodora

Em 1606 aparece no Stationers' Register o lançamento de M. William Shak-Speare: /*HIS/TRUE CHRONICLE HISTORIE OF THE LIFE AND DEATH OF KING LEAR AND HIS THREE DAUGHTERS. WITH THE UNFORTUNATE LIFE* ART. 010, Salvador: 93-107, abr. 1984

OF EDGAR, SONNE AND HEIR TO THE EARL OF GLOUCESTER, AND HIS SULLEN AND ASSUMED HUMOR OF/TOM OF BEDLAM:/ AS IT WAS PLAYED BEFORE THE KINGS MAJESTIE AT WHITEHALL UPON/S. STEPHENS NIGHT IN CHRISTMAS HOLLIDAYES./BY HIS MAJESTIES SERUANTS PLAYING USUALLY AT THE GLOABE/ ON THE BANK-SIDE; o título em presta à obra um cunho épico, como o que caracterizara os três HENRY VI; não pode ser assim tão impossível que certos modos de composição, incomparavelmente mais amadurecidos e aprofundados, resurgissem quando o poeta deu forma dramática à crônica da trajetória de Lear em sua longa e dolorosa caminhada de rei a homem. A obra é de dimensões panorâmicas, como as "histories": seus referenciais últimos serão o respeito às leis naturais que regem os mais básicos comportamentos humanos, o núcleo gerador de suas ações serão as relações familiares e interpessoais de Lear, o contraponto das relações de Gloucester com seus filhos, e as situações de tudo isto em relação à ordem e a desordem no reino e na natureza.

Em nenhuma outra obra de Shakespeare fica tão claramente exposto o conceito do encadeamento dos seres, a famosa CHAIN OF BEINGS onde, mais do que a interligação, a interdependência de todo o universo sub-lunar expressa o pano de fundo do universo dramático do autor que, jamais chegando a ter qualquer cunho religioso, inclui sem dúvida uma ordem universal na qual o homem se integra e em virtude da qual ele é responsável por suas

ações. Essa noção de uma integração geral das coisas e dos seres é indispensável para que se possa enfrentar a complexidade da trama do *King Lear*, bem como fundamentalmente ligada ao aprendizado da verdade, de perspectiva correta das relações humanas e do contrato social, que constitui o atorizante e ao mesmo tempo esplendoroso processo da humanização de Lear, bem mais admirável e surpreendente porque quem sofre, aprende e se humaniza é um *very foolish fond old man// Fourscore and upward*. Sempre há tempo para ainda se aprender, para se pensar com mais equilíbrio e verdadeiro amor na humanidade que sofre.

Creio que nenhuma das obras de Shakespeare, e certamente nenhuma das mais famosas, passou por maiores ou mais variadas vicissitudes quanto o *Lear*. Além de o desconhecimento da forma do palco elizabetano ter levado muita gente, por mais de dois séculos, a acusá-la de não poder ser encenada, a obra já foi também chamada de excessivamente cruel, psicologicamente incoerente, etc. Nada, no entanto, mereceu tamanhos ataques, tal número de condenações quanto a primeira cena do primeiro ato, considerada infantil por uns, inexplicável por outros, grotesca por um terceiro, e assim por diante. Como tive eu mesmo, por muito tempo, graves problemas com a cena de abertura de *Lear*, gostaria aqui de dedicar-me um pouco a ela, já que estou hoje inteiramente persuadida de que a caluniada, repudiada e desprezada cena cumpre, exemplarmente, todas as funções dramáticas para as quais foi criada e cria, exemplarmente, todos os climas que seu autor, William Shakespeare, ti

 ART. 010, Salvador: 93-107, abr. 1984

nha em mente para o estabelecimento do tema (e da configuração específica) de sua tragédia.

Para a melhor compreensão de qualquer texto dramático que pareça falho ou inaceitável, é de grande proveito seguir o conselho dado por H.D.F. Kitto em seu *Form and Meaning in Drama*:

Se a interpretação que oferecemos implica na afirmação de que a peça foi desenhada de forma imperfeita, então ou o dramaturgo não realizou muito bem seu trabalho ou o crítico fracassou no seu... Se tivermos confiança no dramaturgo, se considerarmos a forma de sua peça, pacientemente e com alguma imaginação, como provavelmente a melhor expressão do que ele quereria dizer, então estaremos dando-nos a melhor oportunidade de apreciar devidamente o impacto que ele estava tentando causar no público para o qual estava escrevendo.

Chegando à conclusão de que confiava em Shakespeare, durante determinado período li inúmeras vezes a cena, por vezes junto com a peça toda, outras isoladamente, para ver se algum dia ela, de si, sem excessivos dados de hermenêutica, viria a tornar-se mais acessível, compreensível e, conseqüentemente, aceitável para mim. Não falo de revelação mas de compreensão nascida da intimidade, desse lindo processo sugerido por Kitto, que permite que a peça se faça compreender. Nesse tipo de compreensão e aceitação teremos de permitir, para sermos inteiramente francos, que a cena, ou peça, tenha a forma que seu autor quis e não aquela outra — naturalmente muito superior e tão mais simples, clara e bem construída — que qualquer um de nós poderia comportar...

Escrevendo para um teatro popular, de fre
ART. 010, Salvador: 93-107, abr. 1984

quência entusiástica e variada ocupando seus 2.000 lugares, Shakespeare conhecia pela prática a necessidade de captar desde logo a atenção da platéia e de, ao mesmo tempo, informá-la a respeito do que iriam ver no palco: nas primeiras 33 linhas de diálogo, em prosa, Shakespeare coloca — muito embora destituídas dos conflitos que as caracterizarão — as duas situações que configuram o enredo principal e o subsidiário do *King Lear*. Até a linha 7 sabemos que o rei dividiu o reino em partes iguais e, logo após, temos a informação de que Edmund é filho ilegítimo do conde de Gloucester, que este o prefere a seu primo gênito legítimo. Imediatamente entram em cena Lear e suas três filhas, o diálogo passa a ser em verso e a ação principal tem início.

Na cena ii do ato III Lear diz sua famosa fala *I am a man more sinned against than sinning*, e não é só a ele que o sofrimento que resulta de sua ação arbitrária na primeira cena da peça aparece desproporcionado; de modo geral os que apoiam Lear concordam em criticar a crucial cena do ato I. A cena que abre a tragédia deve, acima de tudo, configurar uma ação crítica do protagonista que seja arbitrária, precipitada, injustificada e de proporções suficientes para causar o início do processo trágico, e a trajetória de Lear será toda ela essencialmente motivada por seu comportamento inicial, restando-nos tão somente a necessidade de identificar quais os valores postos em jogo por tal comportamento.

É possível que a muitos o preço do aprendizado pareça alto demais porque Lear não é ativa
ART. 010, Salvador: 93-107, abr. 1984

mente mau, no sentido em que ele não mata, não rouba, não usurpa; porém se pensarmos no quadro de valores comum à totalidade do universo shakespeariano, a ação crítica, impensada e arbitrária, pode e deve ser identificada como, essencialmente, uma manifestação do mal, porque o repúdio de Cordélia é uma transgressão da lei natural e como tal favorável à morte, e inimiga do bem, que é favorável à vida. Toda a cena fica justificada, tal como é, por deixar em nós uma noção de arbitrariedade, de erro. O que precipita o processo trágico não é o repúdio a Cordélia em si mas esse repúdio como cegueira, como desconhecimento ou não aceitação da medida justa nas relações humanas, como transgressão da lei natural. Outros a transgredirão também, porém Lear é o primeiro e, portanto, o "pecador" contra o qual tantos "pecarão", para usar suas próprias palavras.

Examinemos portanto esta cena na qual é magistralmente colocada a ação crítica do protagonista e que contém ainda, quase que como uma overture wagneriana, todos os temas que estarão em jogo durante o corpo principal da obra, que é a trajetória de Lear e seus satélites na dolorosa caminhada da incoerência para o conhecimento.

Na primeira fala da peça diz Kent: *I thought the King had more affected the duke of Albany than Cornwall*, ao que Gloucester retruca que a divisão do reino tornou impossível saber qual dos dois genros o rei prefere. A fala nos diz mais que a) uma divisão do reino já havia sido preparada e delimitada (são só dois genros, porém logo à entrada do rei vemos que há três filhas) e

ART. 010, Salvador: 93-107, abr. 1984

b) não há qualquer indício de que por parte da corte haja qualquer objeção à divisão planejada. Isso desde o início remete a ação para um passado remoto, quando os reinos eram como que propriedade particular dos reis que, se assim o desejassem, poderiam trincar seus domínios e distribuir os pedaços aos filhos. Não encontramos condenação por parte de Kent ou Gloucester, que logo mudam de assunto, passando a falar de Edmund, o filho bastardo de Gloucester, que será tão cego em relação ao verdadeiro caráter de seus dois filhos quanto Lear em relação a suas filhas. Se Edmund é bastardo, Gloucester é ou foi adúltero: mostrando desde logo sua preferência por Edmund, ilegítimo e mais moço, Gloucester é a primeira imagem da violação da lei natural que aparece na peça, e sua predisposição abre o caminho para a usurpação, por Edmund, de todos os direitos do irmão mais velho e legítimo que deveria ser o herdeiro natural do conde.

O diálogo inicial é interrompido pela entrada de Lear, suas três filhas e dois genros. Imediatamente Lear manda Gloucester buscar o rei da França e o duque da Borgonha, pretendentes à mão de Cordelia. A não ser pela intervenção do *I shall, my Liege* do conde, até o final da fala (verso 53) temos o retrato de um monarca não só absoluto como também iludido, na medida em que julga poder controlar inteiramente presente, futuro e sentimentos de outros seres humanos. Em 13 versos ele por cinco vezes usa o imperativo, além de traçar seus planos com *We shall, 'Tis our fast intent, are to be answered e shall we say.*

Com mais de oitenta anos, é óbvio que Lear tem seu poder como pressuposto acima de qualquer discussão, e a única verdade que Regan diz em toda essa primeira cena é a de que *yet he hath ever but slenderly known himself*. Realmente ele não conhece bem nem a si mesmo nem aos outros: o poder sempre lhe deu obediência ou aplauso, jamais crítica ou auto-crítica. E começa a funcionar a ironia shakespeariana: enquanto rei, Lear ordena a divisão do reino; enquanto indivíduo ele quer livrar sua velhice de cuidados e trabalhos, enquanto 'nós' (esquecendo que uma vez abdicando esse plural real não terá mais força) despojados de carga arrasta-nos-emos para a morte." As consequências de seu gesto serão muitas e complexas voltas até que este seu último desígnio se cumpra, de forma bem diversa daquela que o rei pretende. Seria aliás impossível que alguém até então tão pouco dado à introspecção sequer pudesse conceber a que nível de despojamento o homem Lear terá de chegar para poder arrastar-se realmente sem cargas para a morte.

Três aspectos devem ser notados na fala de Lear: ele resolveu dividir o reino para evitar lutas futuras — o que talvez acontecesse se a divisão fosse realizada como planejada; o marido de Cordelia deve ser escolhido — e a forma usada deixa muito em dúvida que tal escolha não fosse em grande parte do próprio Lear (ser aceita sem dote será alto índice de reconhecimento de qualidade em Cordelia); e, finalmente, o concurso para saber quem gosta mais do pai, com vagas sugestões de recompensa com algo mais no dote.

Porém o concurso não é exatamente como definido acima: por um lado, a divisão já está pronta e, sendo Goneril e Regan casadas com dois poderosos duques, nem o temperamento delas nem a posição deles permitiria que uma das três tivesse porção maior. Ninguém fala a não ser em terços, não há referências a terços formados por um meio e dois quartos. Porém mais estranho, e profundamente significativa para a maneira excepcionalmente precisa pela qual essa la. cena cumpre suas funções, é a forma pela qual é formulada a proposta do concurso entre as irmãs. Não acredito que Shakespeare escreva senão exatamente o que deseja e Lear não diz que vai descobrir qual das filhas gosta mais dele. A fala é

Tell me, my daughters
(Since now we will divest us both of rule,
Interest of Territory, cares of state)
Which of you shall we say doth love us most?

Até esse poder Lear tem ou pensa ter nas mãos: o de poder determinar qual delas mais o ama. Assim sendo, o teste do amor das filhas é necessariamente transformado em competição verbal que leve o rei/pai a fazer a escolha segundo o ouvido, não o coração e, pior, segundo um ouvido corrompido, desvirtuado por longos anos de falsos elogios e baixas lações.

Há clamoroso exagero nos protestos de afeto de Goneril e Regan mas, contra as convicções dos adeptos do suspense, temos um primeiro aviso sobre a posição de Cordelia quando, ao final da fala de Goneril, ela diz em aparte: *What shall Cordelia speak? Lome and be silent*. A perda do elemento surpresa é largamente compensada pelo fato de logo.

nessa primeira fala termos a informação básica indispensável: Cordelia ama o pai. Após protestos ainda mais exagerados da segunda filha, Regan, temos novo aparte, novo alerta: *Then poor Cordelia// And yet not so; since I am sure my love's// More ponderous than my tongue*, reflexo da correção dos valores de Cordelia. Com todas as formalidades, Regan e Goneril recebem seus terços predeterminados, igualmente férteis e ricos; o interesse dramático foi construído pelo contraste entre as duas respostas e os dois apartes.

Chega então a vez de Cordelia. Goneril é *our oldest born*, a segunda é *our dearest Regan* (expressão rotineira e formal), mas para a filha mais moça Lear reserva termos de especial carinho: *Now our joy//Although our last and least; to whose young love//The vines of France and milk of Burgundy//Strive to interest'd; what can you say to draw//A third more opulent than your sisters? Speak*. Mais, a Cordelia Lear acena com um terço "mais opulento". Considerando que os terços já estavam anteriormente definidos, essa maior opulência só pode ser devida ao fato de o rei, como dirá pouco depois, ter feito planos de morar com a filha mais nova e querida; a vaidade de Lear o faria sem dúvida encarar de tal modo sua futura presença.

Sendo Cordelia a mais querida, há os que não aceitam sua recusa em desempenhar o papel esperado no encontro de amor filial pedido pelo pai. Mas é preciso levar em conta a mentalidade e a dramaturgia elizabetanas: para o público de Shakespeare, um comportamento radicalmente con

trastante com o das duas irmãs mais velhas seria o lógico, dada sua intimidade com a matriz "2 elementos maus vs. um bom", onipresente no lendário medieval ainda dominante na época. Onde a obra de Shakespeare se torna original é justamente no fato de Cordelia preocupar-se com sua impossibilidade de corresponder às expectativas do pai e, ainda mais, no fato de sua recusa, ao contrário do que acontece nos contos de fadas, encontrar apoio lúcido e violento na posição de Kent.

A opção autoral que altera radicalmente o aproveitamento da matriz lendária e transforma-a em material trágico está na mudança do foco da atenção do filho injustiçado para o pai injusto. Nos contos de fada os autores preocupam-se com os sofrimentos temporários e a felicidade final do filho ou filha que, repudiado/a a princípio, revela-se paradigma de virtudes eventualmente recompensadas; em King Lear o processo importante é o do pai que é cego bastante para cometer a injustiça inicial. A primeira cena da peça é exemplar em sua colocação porque mostra como a ação a partir da moralizante e heróica matriz medieval, excelente veículo para captar a atenção do público, volta-se para a investigação das consequências da quebra da lei natural nos relacionamentos humanos.

Fundamental para a tragédia é o fato de Cordelia efetivamente declarar seu amor pelo pai, definindo-lhe as dimensões como sendo as adequadas ao liame normal nas relações de uma filha com um pai. Toda a tragédia nasce da não aceitação do natural por parte de Lear, que deseja o desmedido, mesmo que falso. Cego de vaidade, ao invés

de cumprir a divisão planejada, em três terços iguais, Lear deserda Cordelia e distribui seu quinhão entre Goneril e Regan: as que já ganhariam o suficiente passam a ganhar mais e cada uma delas passará a querer tudo, valores esses que serão contrastados com o "nada" de Cordelia.

É compreensível que o *nothing* inicial da filha caçula chocasse Lear. A palavra é repetida e explorada, porém é indispensável notar que Cordelia chega a dar expressão perfeitamente satisfatoria a seus sentimentos reais — infelizmente quando o choque do *nothing* inicial já impedia Lear de compreender ou aceitar o que ela diz:

Lear: *Nothing will come of nothing: speak again.*

Cord: *Unhappy that I am, I cannot heave My heart into my mouth: I love your Majesty*

Lear: *According to my bond; no more, no less. How now, Cordelia! Mend your speech a little,*

Cord: *Lest you may mar your fortunes. Good my Lord, You have begot me, bred me, lov'd me; I Return those duties back as are right fit, Obey you, love you, and most honour you.*

Não é possível a Cordelia, tão somente, expressar seu amor de forma exibicionista, particularmente após a repulsa que sente pelas mentiras de suas irmãs; não é possível a Lear, resolvido como estava em determinar pessoalmente, segundo o que ouvia, qual das três filhas mais o amava, aceitar a justeza, a exata dimensão, da declaração de Cordelia: só no quinto ato, após sofrimentos indizíveis, é que ele vai alcançar a sabedoria do re

conhecimento dos valores humanos naturais para poder, finalmente, arrastar-se, livre de cargas, para a morte. Sendo rei, ele quer muito mais, quer a expressão exterior, ostensiva, de um sentimento que de outro modo não pode ser ouvido ou, portanto, reconhecido. Tendo resolvido que Cordelia publicamente declarara que não o amava, Lear ainda argumenta *So young and so untender?*, ao que ela retruca *So young, my Lord, and true.*

True, no caso, não significa apenas verdadeiro, embora esta também seja crucial; *true* é também leal, íntegro; a mesma integridade interior impede Cordelia de prostituir seu amor filial no leilão e a manterá leal ao pai, ficando assim lançada no Ato I. cena i a semente da trajetória da personagem. Do mesmo modo, após a ruptura resultante do fracasso do concurso de amor filial ou tra palavra importante vai aparecer: *kind* (e mais *kindly, kindness, unkind, unkindness*). A palavra é fonte das mais ricas ambigüidades, já que a noção de "bondade" e a de "espécie" vão ser estreitamente interligadas. Ser *kind* é ser não só bondoso como fiel às características básicas da espécie; ser *unkind* é o oposto, em ambos os sentidos. A *unkindness* de Goneril e Regan é a expressão de sua desumanidade, de sua transgressão da lei natural (mais viciosa que a de Lear, como a de Edmund é mais viciosa que a de Gloucester). O *true* de Cordelia inclui *kindness*; o erro crucial de Lear é não reconhecê-lo, é tomar a falsidade das filhas mais velhas por verdade, é acreditar que elas são *kind* enquanto que a medida justa de Cordelia ele vê como *unkindness*.

Desrespeitando ele mesmo a lei natural, Lear, ao ser *unkind*, vai contra a ordem normal das coisas, contra os relacionamentos familiares mas, como também é rei, abala a estrutura do Estado: a Natureza se abala como reflexo da ligação essencial entre microcosmo e macrocosmo. A primeira cena coloca primorosamente todos os princípios em jogo no processo Lear: a cena será sempre insatisfatória se pensarmos apenas em uma divisão tripartite do reino. É indispensável distinguirmos o que não é crise, ou seja, a divisão planejada do reino, do que é crise, ou seja, a ação crucial, determinante, que é impensada, cega de vaidade, arbitrária e condenável do ponto de vista da lei natural, o repúdio de Cordélia e a não planejada divisão do reino em dois.

A divisão arbitrária do reino e o abandono dos deveres de rei (sem a correspondente abdicação dos privilégios) libera forças até então repressadas pela própria presença de um Lear atuante no trono. Além de errar em relação a Cordelia, Lear afasta de si Kent, o único a proclamar a verdade; Cordelia, tendo apenas sua verdade por dote, é repudiada por Burgundy, preocupado com valores exteriores e palpáveis, mas é honrosamente eleita pelo rei da França que, ao levá-la, tem a vantagem de poder tirá-la de cena enquanto tomam forma as consequências do ato de Lear. Quanto a estas, Cordelia as prevê claramente ao deixar o pai aos cuidados da proclamada devoção das irmãs — e a cena não terminará antes que Goneril e Regan revelem sua verdadeira natureza. O erro, a avaliação enganada, colocam desde logo, nesta primeira cena,

ART. 010, Salvador: 93-107, abr. 1984

a questão fundamental de aparência e realidade, de trajetória da ignorância para o conhecimento, indispensáveis à criação do universo trágico de LEAR.

A cena termina com a constrangedora revelação da hipocrisia de Goneril e Regan. Acontece que um dos métodos favoritos de Shakespeare para conduzir, por assim dizer, a reação do público, para transmitir informações das quais este não possa duvidar, é fazer com que elas sejam emitidas por personagens aos quais a verdade dita não favoreça ou interesse: é por Goneril e Regan que temos a primeira condenação não emocional, objetiva, do repúdio de Cordelia e Kent. As duas irmãs sabem distinguir o bem do mal, a verdade da mentira e seu caminho, sua opção pelo mal, portanto, será uma opção consciente, como as de Richard III, Iago, Claudius ou Macbeth. Se essa demonstração de consciência de tais valores e a clareza dessa opção foram deixadas para o final da cena é porque Shakespeare as queria lembradas: todas as suas ações posteriores têm de ser coloridas por essa revelação. Não há elemento ou dado essencial que tenha sido omitido nessa exemplar cena cuja construção dramática vai do aparente equilíbrio da divisão inicial do reino à vaidade do concurso entre as filhas, à cegueira ante a emoção real de Cordelia, à arbitrariedade da nova divisão e à violência do repúdio aos laços familiares normais, ação esta que coloca o protagonista como subordinado das duas filhas "más" a quem, por grave erro de julgamento entregara o poder: *les jeux sont faits* e começa a trilhar seu longo e doloroso caminho um Lear que não é mais um rei mas ainda não aprendeu a ser homem.

CONTRIBUIRAM PARA ART

1 1. Antonio Alexandre Bispo

Formado em Arquitetura pela Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo, Composição, Regência e Educação Musical pela Faculdade de Música do Instituto Musical de São Paulo, Professor de Estética e Etnomusicologia dessa Instituição. Estudo de Musicologia, História da Arte e Etnologia na Universidade de Colonia, onde se doutorou em 1979. Diretor da Escola de Música da cidade de Leichlingen. Atualmente na seção de Etnomusicologia do Instituto de Estudos Hinológicos e Etnomusicológicos de Colonia/Maria Laach. Consiliarius da Consociatio Internationalis Musicae Sacrae (Roma) e membro de várias organizações de pesquisa musicológica.

2. Fernando Barbosa de Cerqueira

Graduou-se em Composição pela UFBA onde exerce a função de Professor Assistente. É o atual Coordenador do Curso de Composição e Regência. Realizou curso de Especialização em Tecnologia Educacional na Universidade de Brasília. Além da atividade docente, atua como compositor e clarinetista interessando-se ainda por pesquisas na área da experimentação musical.

3. Bárbara Heliadora

Decana e Prof. Titular do Centro de Letras e Artes da UNI-RIO, lecionando História do Teatro. Realizou Doutorado na USP, tendo preparado a tese *A Expressão Dramática do Homem Político em Shakespeare*. Além disso vem exercendo em paralelo atividades de direção teatral, tradução e crítica.

4. Evelina Hoisel

Prof. Adjunto de Teoria da Literatura e Literatura Dramática nos cursos de Graduação e Pós-Graduação na UFBA. Publicou em 1980 o livro *Super Caos: Os Estilhaços da Cultura em Pan-América e Nações*

Unidas. Tem colaborado em publicações como Cadernos de Opinião, Suplemento Literário de Minas Gerais, Revista Universitas.

5. Sergio Magnani

Nasceu em Udine onde completou os estudos clássicos e musicais. Frequentou cursos de aperfeiçoamento na Academia Santa Cecília em Roma, doutorando-se na mesma cidade em Direito e em Letras Clássicas. Regente Titular da Orquestra Sinfônica da Universidade Federal da Bahia de 1964 a 1967 e Professor dos Seminários de Música desta Universidade. Mais tarde tornou-se Regente Titular da Orquestra Sinfônica de Minas Gerais. Desenvolveu, ao longo de todos estes anos, atividade de regente, pianista e docente, colaborando com todas as maiores orquestras do País. Fundador do Coral Ars Nova, e cofundador da Universidade Mineira de Arte e da Fundação de Educação Artística.

6. Walter Smetak (1913-1984)

Professor Adjunto no Departamento de Música da EMAC-UFBA., pesquisador de som, criador de vários instrumentos.

7. Ernst Widmer

Professor Titular no Departamento de Música da EMAC-UFBA. Compositor, Instrumentista e Pedagogo graduado pelo Conservatório de Zurique.





