

revista da escola de música
e artes cênicas da ufba

700

Arte

n.1, abr. 1981 Periódico

700 Arte

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



991906

127081

abril / junho de 1981

MATERIAL DE CONSUI A

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

REITOR

Dr. Luiz Fernando Seixas de Macedo Costa

VICE-REITOR

Prof. José Calasans Brandão da Silva

DIRETOR DA ESCOLA DE MÚSICA E ARTES CÊNICAS

Prof. Piero Bastianelli

O Conselho Editorial da Revista da Escola de Música e Artes Cênicas não assume a responsabilidade pelos conceitos emitidos em artigos assinados, quando não forem especificamente solicitados.

ENDEREÇO POSTAL

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

ART 001

Revista da Escola de Música e Artes Cênicas
abril/junho 1981

EDITOR: Paulo Lima

CO-EDITOR: Jmary Oliveira

COMISSÃO DE COORDENAÇÃO: Dulce Tamara L. Silva e
Aquino, Nilda Cezar Spencer, Paulo Lima

CONSELHO EDITORIAL: Alda de Jesus Oliveira, Ana
Margarida C. Lima, Fernando
Cerqueira, Jmary Oliveira,
Maria da Conceição C. da Fran
ca Rocha, Maria Eunice L. Fer
reira Lima, Marli de Assis Sar
mento, Cleise Mendes, Harildo
Esteves Deda, Paulo Dourado.

CORPO CONSULTIVO: Ernst Widmer, Piero Bastianelli,
Romelio Aquino.

SUMÁRIO

Editorial.....	03
Em Direção a uma História das Composições Musi cais - Paulo Lima.....	11
A Educação com Arte: Intro/missão? - Maria Eunice L. Ferreira Lima.....	27
Atividades do professor numa fase exploratória de um curso de expressão artística - Alda de Jesus Oliveira.....	39
O Drama na Terceira Margem - Cleise Mendes e Paulo Dourado.....	57
Reflets dans l'eau - Images I para piano de Claude Debussy - Jmary Oliveira.....	91

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
TOMBAMENTO PATRIMONIAL
DATA / /

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
TOMBAMENTO PATRIMONIAL
No 12708 DATA 14/10/08
EX. 991906

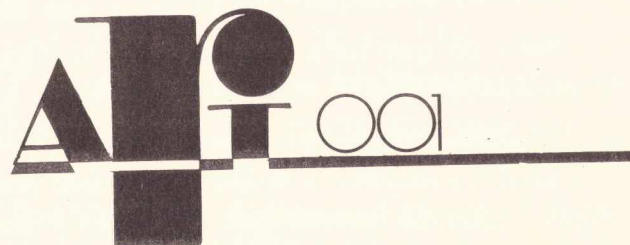
Ficha catalográfica

ART: revista da Escola de Música e Artes
Cênicas da Universidade Federal da
Bahia. - n. 001 (abr./jun. 1981). -
Salvador, Brasil. - Trimestral.

1. Arte - Periódicos. 2. Música - Pe-
riódicos. 3. Teatro - Periódicos. 4. Dan-
ça - Periódicos. I. Universidade Federal
da Bahia, Escola de Música e Artes Cêni-
cas.

CDD 705

CDU- 7(05)



revista da escola de música
e artes cênicas da ufba

"Arte

Artista
Artífice
Artifício
Artefato
Arte fácil" 1)

TENTATIVA DE REFLETIR E DENUNCIAR SOBRE 12
MANEIRAS EQUIVOCADAS DE ENCARAR-SE ARTE CONFUNDIN-
DO FACETAS COM AQUILO QUE, NA VERDADE, DEVERIA SER
E É UM TODO, UNO, AO MESMO TEMPO IMPACTO, PUJANÇA,
DELEITE E GOZO, E CUJA VIVÊNCIA, UMA VEZ DESFRUTA-
DA SE TORNA INESQUECÍVEL, IMPRESCINDÍVEL E QUERI-
DA, PORQUE PARTE DO, E ENVOLVE O SER COMO UM TODO,
COMO FONTE, DENTRO DO CONTEXTO SÓCIO-GEO-CULTURAL-
POLÍTICO-ECONÔMICO-ECOLÓGICO-UNIVERSAL PROPICIAN-
DO-LHE EQUILÍBRIO, ALENTO E FORÇA.

- Arte percebida como monumento

A maneira mais comum de encarar a arte co-
mo uma espécie de consagrada cerimônia elevando
o passado histórico ao glorioso pedestral para ad-
ART. 001, Salvador: 3-9, abr./jun. 1981

miração e devaneio gerais. Poucos artistas padecem desta mitificação em vida.

- *Arte encarada como diversão*

Mais do que no primeiro aspecto abordado, a arte encarada como diversão é tida como algo la teral, que vem depois, fútil, simples atividade re creativa, luxo. Daí duas atitudes curiosas de diri gentes: a daqueles que consideram inviável o apoio à arte num contexto social cuja economia sofre a trasos; a daqueles que, pela mesma razão, fomentam arte "leve" para distrair os carentes; quem lucra com isto são as estações de rádio, a TV, as produ toras de cinema, as editoras de revistas, as produ toras de discos e os autores daquele tipo de "arte" intencionalmente feita para o comércio de diver são. Arte oportunista.

- *Arte contestatária*

O artista sério, compulsivo, lida com a es sência. Tendo uma visão diferente do cotidiano, do "status quo" da sociedade e criando coisas novas é comumente desprezado e a sua produção considerada uma agressão ao incauto, desrespeito contra os va lores tradicionais, crime contra a éti ca, a ordem e, quiçá, a segurança. Arte política.

Estórias de artistas inconformados e intrê pidos que não se deixaram dobrar por crítica, fer renha oposição, censura e mesmo prisão e morte for necem farto material para novelas e romances.

A estranha, quixotesca figura do artista atrai exoticamente todos aqueles que sonham fugir

um pouco do enfado. O inconformismo do artista, na perspectiva da história é amenizado e a virulência perde seu significado.

- *Arte usada como terapia*

Perfeitamente lícito tentar (re) mediar através de atividades artísticas. Toda arte verda deira é feita de estruturas sólidas, expressão con sistente, lógica (não linear) e disciplina irrefu táveis, de maneira que a sua ação é benéfica e tem poderes de recompor. Como terapia pode ser eficaz, mas como profilaxia seria mais ainda: evitaria o surgimento de enfermidade.

- *Arte encarada como processo*

A arte é um processo. Fato que poucos le vam em conta. Inserido num contexto, o artista con cebe, esboça e forma deixando a obra crescer e cristalizar-se. Valorizar exageradamente o proce so como tal pode levar à improvisação incondicio nal e à "curtição" improdutiva, isto é, tocar ape nas parte do procedimento, e como se trata de um processo orgânico, com perigo de decomposição. (Os adeptos deste ponto de vista desconhecem e rejei tam encarar arte como monumento).

- *Arte encarada tal qual comunicação*

Arte é comunicação. Mas comunicação não é necessariamente arte. A arte, sobretudo aquela que é semântica não verbal, desafia a comunicação - ci ência que, através da semiologia e da semiótica, após a linguística, conseguiu arranhar o mistério

irritante que envolve a razão de ser da arte, mas cuja pseudo-ascendência (patente em institutos de "comunicação e artes" e outros parecidos) só tem causado mal-estar e teorização do ensino.

- *Arte encarada como investimento*

Ao lado do ouro, a arte, e especialmente as artes plásticas, podem ser ótimo negócio. Os marchands, os editores, os mecenas e colecionadores que o digam. Infelizmente o autor pouco ou nada lucra, salvo raras exceções.

- *Arte simulacro*

Ocorre sempre quando prevalece a "cultura dos interesses sobre os interesses da cultura". Comumente arte aplicada ao civismo e outros "ismos" e, infelizmente, quase só como tal entendida e admitida em programas escolares. Se...

- *Arte encarada como história repleta de estórias*

Aludida na 3ª modalidade, uma das preferências do público gira em torno do (já passado) surgimento de artistas ou cientistas (preferencialmente mortos e consagrados) e a sua (controvertida) vida (escandalosa) mostrando numa apreciação gratificante como, finalmente, verdade e progresso vencem e ele (o público) vive num mundo melhor e tão esclarecido que sabe dar valor aquele que outrora fora rejeitado.

- *Arte encarada e enfocada na estética*

A estética estuda as condições e efeitos da criação artística. O perigo que corre é oriundo do seguinte fato: a semântica verbal tem mais "status" que as semânticas não-verbais (basta comparar as academias de letras com as demais...). Daí resulta frequentemente verbosidade desmedida e pompa sa que, até, dificulta entender e deixa sempre patente que uma obra que pudesse ser explicada com palavras, não precisaria ter sido criada.

- *Arte - escola*

Certos mestres não admitem a heterodoxia. As suas escolas abundam de epígonos sem originalidade alguma. Arte pela arte.

- *Arte-mania (artimanha)*

A moda produz arroubos que alimentam sistemas internacionais e dão a impressão às pessoas de que estão na crista da onda.

Arte, pois, é sempre mais do que mania, escola, história, patriotismo, código, comunicação, arrepio, processo, terapia, essência, escapada, deleite, glória e monumento.

Só no discernimento, na crítica contínua e na atuação (re)ciclada à luz das constantes transformações distingue-se o profissional do amador, o artista do intelectual de aluguel, o contemporâneo do anacrônico.

"A poética que se justifica, que atrai, que funciona, que serve, é a resultante de um paciente

trabalho de domínio de todas as formas de expres
são com ela relacionadas. Toda produção só pode
subsistir após um trabalho de controle da matéria.
Fora disso, o que há são baboseiras, ideológicas
ou não, para justificar a própria incompetência"2)

Além das emoções, há duas forças básicas que
disciplinam e fazem a arte jorrar:

- uma congênita, raiz, afirmativa e identifi
cadora;

- outra circunstancial, contexto, inconformis
ta e inovadora.

Ambas convivem no artista e na sua obra cuja
trama paradoxal em justaposições de fórmulas e ex
periências, rituais e prospecções, chavões e esta
los, reflete sua época, sua origem, seu mundo, sen
do por isto mesmo, orgulhosamente única, inimitã
vel, não industrializável, original.

O nosso contexto cultural carece de quase
tudo, não obstante de uma potencialidade incrível
e um vasto manancial criativo. Mas, antes de mais
nada, carece de maior participação dos próprios ar
tistas, pouco requisitados e pouco presentes em de
cisões cruciais, porque sem representação, sem voz,
omissos.

No entanto é somente deles, artistas, que po
dem partir impulsos para uma destecnocratização da
educação, do ensino e da vida cultural; dos artis
tas que conservaram e deixaram crescer um dom que
toda criança possui, mas não é fomentada por falta
de estímulos e clima propício: a criatividade. Pre
cisamos construir lastros para preencher certos vã

cuos culturais existentes entre nós.

Tenho certeza que a Revista que se ora lança,
no 35º ano da Fundação da Universidade e no 27º
das 3 escolas de arte fundadas na década de 50, Se
minários Livres de Música, Escola de Teatro e Esco
la de Dança, atualmente fundidos na Escola de Músi
ca e Artes Cênicas, vem a representar mais um elo
para o lastro aludido chegando como uma consequên
cia orgânica e oportuníssima deste movimento artís
tico, cujo polo de irradiação vem sendo a UFBA.

Tomara que o desabrochar pela semântica ver
bal, venha ainda a reforçar as linhas básicas de
nossa atuação, dando ênfase mais a criação, proces
so e propiciação.

Ernst Widmer

NOTAS

1. De um quadro de Arlindo Daibert (MG): "Propos
ta", visto na exposição do Projeto Arco-Iris da FU
NARTE.

2. J. Teixeira Coelho Netto: "O Amante e as se
nhorinhas burguesas" in Caderno de Música nº 5, Fe
deração Paulista de Conjuntos Corais, S. Paulo,
1981.



EM DIREÇÃO A UMA HISTÓRIA DAS COMPOSIÇÕES MUSICAIS

Paulo Lima

RESUMO

A História da Música tem utilizado um aparelho conceptual em vias de fossilização, já que incongruente com as necessidades atuais. Daí a urgência em formular uma crítica às suas premissas, a partir da ótica do compositor ou seja, tentando resgatar a existência de composições musicais nesse universo de referência.

A maior parte das reflexões sobre História da Música tem acontecido a partir de premissas há muito não criticadas. Pode-se mesmo falar de uma História da Música "bancária", para utilizar a terminologia de Paulo Freire¹, onde a atividade fundamental vem sendo depositar evidências nos "recipientes" que são as premissas não discutidas e desen-

volver conexões entre tais conjuntos.

Uma História da Música assim estruturada tem se mostrado muitas vezes, incapaz de lidar com a produção mais recente de forma satisfatória ou mesmo de criar relações mais justificáveis entre produções anteriores e as necessidades atuais.

Pensamos em História da Música como uma *coletânea* de idéias que não se encontra em princípio, isolada de nenhuma outra coletânea do gênero e que portanto, desenvolve áreas de contato e até mesmo interseção com coletâneas afins tais como a História da Arte e a Sociologia da Arte.

Além dessas relações mais imediatas, outras foram estabelecidas com disciplinas mais amplas ainda pertencentes às Ciências Humanas, tais como a História e a Sociologia. No caso da relação com a História é bom lembrar que essa disciplina tem sido um dos campos mais abertos à experimentação de métodos e premissas e que é necessário estar atento para as possibilidades de transposição do campo mais geral para o mais específico.

Cumprir também analisar as relações entre a História e outros campos de conhecimento, porque foi a partir do contato com outras ciências que a História mais evoluiu nesse século. A evolução pode ser descrita como uma mudança de uma história-narração de inspiração positivista, onde os fatos singulares eram organizados em uma cadeia linear de causas e consequências, para uma história-problema muito mais propensa ao estudo comparativo, mais aberta à influência dos métodos utilizados pelas

Ciências Exatas e mais cuidadosa na escolha dos métodos de investigação².

Um terceiro tipo de relação pode ser encontrado entre a História da Música e áreas de conhecimento mais afastadas como as Ciências Exatas ou a Biologia. É que a existência de uma área de conhecimento pressupõe não só objetos, como também métodos de investigação e leis de organização da informação sobre os objetos. Torna-se possível portanto, desenvolver relações entre áreas de conhecimento aparentemente desvinculadas, a partir das maneiras de organizar informação sobre os objetos em questão. Quando Francastel afirma que a História da Arte vem "constituindo séries de tipos baseadas numa classificação calcada na Botânica"³ está se dirigindo a uma relação desse tipo. Tais relações são muito importantes e algumas vezes sutis apontando para o fato de que qualquer manipulação de linguagem deve levar em conta significados oriundos não só do que se quer significar mas também de como isso acontece.

Outras vezes as relações acontecem em função da transposição de métodos de investigação de um campo a outro. O surto de pesquisas em música utilizando métodos estatísticos para a medição da ocorrência de determinados procedimentos é um exemplo de tais relações. Tal atitude origina-se da importância que se tem atribuído à "prática comum" como parâmetro de definição de inúmeros conceitos em música. Tais conceitos que antes possuíam definições relativamente independentes da prática comum, foram modificados para poder corresponder à maioria

de ocorrências. Aliás, os procedimentos estatísticos não influenciaram apenas a História em se tratando de música. Não tem sido pouco numerosas as composições planejadas ou programadas nesse século a partir da ocorrência desejada de entidades sonoras previamente estabelecidas. O próprio pensamento serial filia-se a tal princípio.

Eu utilizei a palavra *coletânea* para me referir a História da Música porque tal palavra não pressupõe uma relação composta ou complexa entre as idéias. As coisas de natureza mais diversa tem sido escritas como História da Música, desde a vida particular dos compositores até especulações sobre o significado filosófico das suas obras. Algumas idéias da referida coletânea foram estruturadas passando a constituir sistemas, ou seja, entidades que reúnem várias idéias unidas por uma relação definida. Assim, por exemplo, os conceitos dos diversos estilos se estabelecem. Na verdade a operação que gera os diversos conceitos é um pouco mais complexa envolvendo um sub-sistema. Tal operação requer três fases: a primeira que estabelece a idéia de período, a segunda que utilizando um determinado sub-sistema identifica características de composições musicais e a terceira que organiza a ocorrência de tais características no tempo, chegando aos estilos propriamente ditos.

Diagrama I (Sistema I)

Fase 1 ---- idéia de período

Fase 2 ---- utilização de um sub-sistema ou sistema 2 para identificar características das composições.

ART. 001, Salvador: 11-25, abr./jun. 1981

Fase 3 ---- verificação da ocorrência das características no tempo e conceitualização propriamente dita: clássico, barroco, gótico, etc...

O diagrama do sistema I mostra claramente o tipo de inserção que existe entre a Teoria e a História da Música e como essa última depende dos conceitos desenvolvidos pela primeira. Uma decorrência dessa situação é que os problemas de Teoria são automaticamente problemas do historiador. Uma grande parte dos métodos analíticos por exemplo, é manipulada como se estabelecesse "verdades fundamentais" e não como um meio de criar interpretações utilizáveis para determinados fins. Qualquer descrição de uma composição acontece em linguagem e tentar tornar tal descrição "a fundamental" é diminuir a possibilidade de outras descrições serem criadas. Queremos por exemplo, que a idéia de "estrutura fundamental" defendida por Schenker seja flexível o suficiente para abranger diversas possibilidades e isso sem entrar no mérito da questão da existência de estruturas fundamentais⁴. A descrição de forma sonata segundo Czerny, abordava quase que com exclusividade aspectos melódicos de tais composições-primeiro tema, segundo tema, ponte, desenvolvimento temático, etc...- o que condizia com a ótica do Romantismo. Toda a história construída sobre a descrição de Czerny precisa ser revista a partir das críticas feitas a tal descrição.⁵

A maioria dos trabalhos em História tem utilizado os instrumentos analíticos como se eles fossem responsáveis pela produção de descrições funda

ART. 001, Salvador: 11-25, abr./jun. 1981

mentais, conseguindo com isso a ilusão de uma História também fundamental-aquilo que realmente aconteceu - resultando na manutenção dos ideais positivistas mencionados anteriormente. Os historiadores tem falhado portanto em apresentar as premissas que utilizam como passíveis de crítica e a estratégia geralmente usada é simplesmente o silêncio em relação ao assunto. Isso gera uma espécie de circuito que realimenta a existência dos conceitos em Teoria. A forma sonata descrita por Czerny dá origem a trabalhos em história que não questionam tal descrição e induzem o leitor a aceitá-la como verdadeira. Uma consequência de tal circuito é que o próprio trabalho em análise fica prejudicado. Note-se que o nosso diagrama apresenta a situação do ponto de vista do historiador. O feed-back que acabamos de descrever representou um papel muito importante na seleção dos conceitos que receberam atenção da parte dos teorizadores nos últimos séculos. Nesse caso temos a História como fator limitante da Teoria.

É importante observar que a utilização de um sub-sistema no processo de gerar os conceitos dos diversos estilos propicia uma variabilidade informativa enorme ao sistema 1, pois este sempre dependerá do tipo de sistema 2 adotado. Isso nos leva a concluir que os conceitos dos diversos estilos serão tantos quantos forem os sub-sistemas utilizados no nosso diagrama. Essa conclusão mina o status de "verdade" que tais conceitos adquiriram na maioria dos tratados de História e nos faz entrever uma situação onde uma série de tais conceitos

poderia existir. Dessa forma diversos conceitos simultâneos de um período-estilo seriam possíveis. Poder-se-ia escolher a partir de uma série de conceitos de barroco por exemplo aquele que nos servisse no momento. Seria uma situação de muita diversidade porém não menos dotada de precisão, dois atributos que a maioria do que se escreveu sobre História da Música até o momento não pode reclamar para si.

A mesma lógica que engendra o mecanismo de formação dos conceitos dos estilos é responsável pela criação de dois outros conceitos amplamente usados: transição e maneirismo. Como poderiam existir os diversos estilos de forma linear no tempo se não houvessem transições? O que caracteriza principalmente as transições é justamente a co-existência de estilos distintos e o conflito entre os mesmos. Pode-se identificar em tais períodos, um afrouxamento dos procedimentos do estilo velho e uma falta de firmeza dos do estilo novo, além da produção de composições que desafiam tôdas as tentativas de classificação, bastando a título de exemplificação lembrar de Gesualdo ou das últimas obras de Beethoven. Já o conceito de maneirismo, bem menos utilizado que o precedente, restaura a lógica da sucessão dos estilos ligando uma determinada produção artística a um estilo anterior. A produção de compositores como Cordier, Selesses e Solage no final do século XIV é considerada como uma extensão da Ars Nova, suas relações com a produção que lhe é contemporânea são dessa forma discretamente evitadas. Salva-se assim a linearidade mas em compensação a produção artística em questão fica implici

tamente declarada "fora de tempo", "excedente", qua se mesmo "desnecessária".

É interessante notar como os conceitos de estilo, transição e maneirismo podem ser projetados dentro de um determinado período-estilo reproduzindo a mesma lógica utilizada para organizar grandes espaços de tempo. O início do barroco, mesmo considerando apenas o "stile moderno" é organizado em vãrios sub-estilos por Bukofzer.⁶ Esse mesmo autor ao subdividir o período barroco em inicial, médio e tardio cria duas transições internas. Tal estratégia não pode ser taxada de inconsistente, mas nem por isso passa a ser justificada. A verdade é que ela peca justamente por um excesso de consistência, mas como duvidar de um universo tão cuidadosamente organizado? Todos os fenômenos que acontecem na macro-estrutura poderão reaparecer na micro-estrutura, a existência dos primeiros funcionará como evidência para a existência dos últimos e vice-versa.

O conceito dos diversos estilos depende por tanto da identificação de características comuns a um número de composições; dirige-se ao que tais composições possuem de semelhante. A utilização de tais conceitos gera um interesse exagerado pelo que consideram ser "igual" em todas as peças de um determinado grupo, promovendo em seguida o esforço da catalogação e verificação de tais procedimentos. Não é de se estranhar que toda uma História da Música "bancária" tenha se desenvolvido a partir de tais premissas.

O conceito de estilo e seus corolários fragmentam cada composição em "eventos comuns" a um

grupo de peças e "eventos não comuns", deixando de fornecer maiores pistas sobre como entender esses últimos. Mesmo que se utilize uma teoria suplementar que tente fornecer tais informações não se terã resolvido a situação básica ou seja: cada composição dá significado aos seus eventos de maneira única, o mesmo tipo de procedimento em duas peças distintas adquire significado distinto, pois tal significado dependerá das relações com tudo o que acontece naquela composição e uma História da Música que ignore essa situação não será uma História de composições e sim de descrições fragmentadas das mesmas. A identificação de uma cadência V-I numa peça por exemplo, só se justifica se for acompanhada de observações sobre a finalidade específica dessa cadência nesta composição. Que significado a composição lhe atribue? O que torna tal cadência diferente de todas as outras? A verificação pura e simples da existência de determinados elementos numa composição tende a ser um ato destrutivo já que implica no consenso tácito de que tal composição é igual a todas as outras que possuem tais elementos. Esse é precisamente um dos modos mais eficientes de minimizar o potencial informativo das composições, o que aliás tem atraído historiadores e musicólogos em geral de nosso século, impregnados que estão por um cientificismo classificatório. Outro exemplo flagrante da mesma atitude acontece na descrição da forma sonata. Ensina-se que na recapitulação o material do início do movimento é repetido. Perde-se com tal descrição o ponto de vista realmente interessante de como o compositor "faz desaparecer" o material inicial tornando concebível

ART. 001, Salvador: 11-25, abr./jun. 1981

um retorno. O foco de atenção deve ser jogado so bre a produção do novo, até com material já apre sentado e não sôbre a monotonia de algo que aconte ce outra vez.

É bom lembrar que o conceito de estilo pode ser aplicado em diversos níveis que vão desde os motivos, frases ou seções de uma composição até o estilo de um período histórico ou de uma cultura, passando pelo nível intermediário da obra de um de terminado compositor por exemplo. Gera-se dessa forma uma estrutura de muitas camadas, o que não altera as afirmações feitas acima já que a opera ção básica continua sendo identificar caracterís ticas comuns e a partir disso estabelecer classes.

Precisa-se caminhar na direção de um rejuve nescimento do conceito de estilo ou talvez de sua abolição. É preciso manipular com cuidado as con clusões de uma História que o utilize como premis sa, tentando aproveitar ao máximo a informação as sim conseguida. Como dissemos no início desse arti go, a nossa coletânea de idéias possui áreas de contato e interseção com a História da Arte. Uma dessas áreas é sem dúvida o conceito de estilo e seus corolários. O desenvolvimento de tais concei tos está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento de uma "História da Arte Anônima" tal como Wolfflin idealizava, criando uma ordem supostamente irrever sível de estilos contrastantes entre si alternada mente "barrocos" ou "clássicos", concepção já cri ticada satisfatoriamente por Arnold Hauser.⁷

Introduzimos o conceito de sistema, aplicando -o a determinadas configurações de idéias unidas

por um relação composta. O diagrama 1 apresenta do anteriormente, ilustra apenas um tipo de siste ma, no caso, o sistema pelo qual os conceitos dos diversos estilos são definidos. Pode-se utilizar a palavra sistema para designar configurações de idéias em níveis diferentes do exemplo citado. As sim ao falar em Renascença, Barroco ou da transi ção entre esses dois períodos o historiador está a partir de um sistema, organizando e descrevendo seu universo de referência. O nível agora porém, é di retamente o da linguagem usada, não mais o da pro dução de conceitos.

A percepção de que determinados desejos não conseguem satisfação num sistema particular, come ça o processo de crítica a tal sistema. Se o dese jo é irreconciliável com o sistema a partir do qual ele aparece, então diz-se que o sistema é "in desejável", e a tarefa a seguir é construir um no vo sistema que satisfaça todos os desejos conside rados necessários, incluindo o que deu origem à mu dança de sistema. Se o desejo não torna o sistema indesejável, é porque ainda existem possibilidades de satisfação a partir de suas premissas e a tare fa necessária é uma de reforma do sistema, para in cluir o desejo em questão.

O desejo de falar das composições de um deter minado período sem fragmentá-las em eventos da "prá tica comum" e eventos "idiossincráticos", inicia um processo de crítica ao sistema onde o conceito de estilo prevalece. Duas direções tornam-se possí veis: redefinir o conceito de estilo de modo que o desejo possa ser satisfeito, ou então formular no

vos conceitos que dirijam-se à totalidade das composições.

A insatisfação com o tratamento que o parâmetro tempo recebe no sistema que define os diversos estilos, insinua um novo sistema com um novo tratamento do parâmetro. O critério de vizinhança é sempre adotado para definir classes de composições ou estilos. Se a composição A é vizinha no tempo da composição B, então elas provavelmente pertencem ao mesmo estilo. O desejo de criar relações entre composições do universo de referência, que o critério de vizinhança não estimula, inicia uma crítica ao sistema que abriga tal critério. Pode-se pensar por exemplo, em classes de composições não vizinhas e conseqüentemente nas relações entre tais classes no tempo.

Convém lembrar que tanto na discussão científica como na artística:

"demonstra ser mais avançado quem se coloca do ponto de vista segundo o qual o adversário pode expressar uma exigência que deva ser incorporada, ainda que como um momento subordinado, na sua própria construção".⁸

Um sistema "novo" é um sistema mais próximo ao caos. O caos é um estado onde nenhuma informação foi obtida ainda do sistema. Na medida em que os sistemas são utilizados para produzir informações, eles progridem do estágio caótico para o experimental e daí para o administrativo.

No estágio caótico não existe uma história de informações estabelecidas pelo sistema. As escolhas feitas no sistema carecem de significação pois

não se pode compará-las com outras escolhas feitas anteriormente. Já no estágio administrativo, quase todas as escolhas possíveis foram realizadas e a capacidade de gerar informação nova é pequena. Esse é o ponto onde o desejo de novas informações inicia o processo de troca de sistema, com os fenômenos típicos da situação. A produção de conhecimento depende da localização-criação de sistemas caóticos e da evolução de tais sistemas, o que acarreta uma produção de informações.⁹

Uma vez tocadas, as composições dependem do diálogo de seus ouvintes para sobrevivência. Esse fato transforma os ouvintes em responsáveis pela reverberação social das composições. A manipulação da linguagem, por parte dos que falam sobre música, pode transformá-las em fósseis, ou pode contribuir para mantê-las significantes. É nesse ponto que o historiador de arte encontra sua dimensão política. Na nossa sociedade compartimentalizada, o sistema político-social assume características semelhantes ao do conceito de campo magnético, já que se faz representar em cada segmento do todo social, variando apenas em intensidade de atuação. Toda criação, não importa o segmento onde aconteça, tem que confrontar esse vetor.

Não existe "neutralidade" ao falar de composições passadas e o historiador da música não é somente o observador de fenômenos, mas também o compositor de uma linguagem (aparelho conceptual) que deverá ser usada para falar sobre composições. A escolha da linguagem implicará na escolha de sistemas e portanto comportará uma relação estreita com

os desejos dele próprio. O historiador confronta e define seu universo de referência com a linguagem que utiliza. Precisamos estar em direção a uma situação de

"tantas linguagens quantos desejos houver: proposta utópica pelo fato de que nenhuma sociedade está ainda pronta a admitir que há vários desejos".¹⁰

Transparece portanto o desejo de uma História da Música que crie contextos não nocivos para as composições utilizadas como universo de referência, o que nos remete a uma elaboração continua de premissas a serem utilizadas para tal manipulação de composições. Começa a surgir a necessidade de falar sobre uma composição ou grupo de composições, do ponto de vista de quem procura o que as distingue das outras no universo de referência. Note-se que isso não equivale a concentrar atenção nos eventos idiossincráticos de uma peça, trata-se de falar dos significados que a composição atribue a seus eventos tornando-se assim únicos.

NOTAS

1. Paulo Freire fala de uma educação "bancária" povoada por relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras. A narração transformaria os educandos em recipientes a serem preenchidos pelo educador. Freire, Paulo. *A pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975. p.65..

2. Cardoso, Ciro e Brignoli, Hector. *Os métodos da história*. Rio de Janeiro, Graal, 1979. p.43-45.

3. Francastel, Pierre. *A realidade figurativa*. São Paulo, Perspectiva, 1973. p.1.

4. Salzer, Felix. *Structural hearing*. New York, Dover, 1962.

5. Rosen, Charles. *The classical style*. New York, Norton, 1972. p.30

6. Bukofzer, Manfred. *Music in the baroque era*. New York, Norton, 1947. p.20.

7. Hauser, Arnold. *Teorias da arte*. Lisboa, Editorial Presença, 1978. p.139.

8. Gramsci, Antonio. *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1978. p.31.

9. Brun, Herbert. From musical ideas to computers and back. In: Lincoln, H.B. ed. *The computer and music*. Ithaca, Cornell University Press, 1970. p.28.

10. Barthes, Roland. *Aula*. São Paulo, Cultrix, 1978. p.25.

A EDUCAÇÃO COM ARTE: INTRO/MISSÃO?

Maria Eunice L. Ferreira Lima

RESUMO

As propostas de Educação Libertária, em alguns momentos e nomeadamente em Summerhill (tomada aqui apenas como exemplo), tem sido suportadas pela convergência de uma leitura ao mesmo tempo psicanalítica e marxista do trabalho de Arte na Escola. Pontificando tudo, a idéia de libertação do homem via a soltura da expressão artística e a idéia de que a desalienação do inconsciente implica na desalienação de classe.

Tento mostrar que o otimismo freudo-marxista não é suficiente para descartar a questão e que a utilização dos dois códigos não implica necessariamente em confundir os seus objetos. A questão da liberdade não pode ser resolvida com um simplório a favor ou contra, mas, enfrentando a contradição dessa impossibilidade da qual não se deve nunca desistir.

Se uma coisa se pode concluir com absoluta certeza depois de 5 anos trabalhando com a questão da Arte/Educação (onde a *barra* que separa as duas designações, intromete aí uma polissemia que passa a definir com ironia¹ t^oda a relação), é que pouco sabemos da Educação - o modo como estamos enfiados nela nos cega ainda mais - e da Arte - este destino estrangeiro a que sempre conseguimos escapar².

Porque de poeta todos n^os temos um pouco. E isso é verdade. Não estou brincando. Mas de louco também. E assim como a Poética articula infundáveis sentidos, na e pela contradição³, onde um sentido quase último escorrega para outro e aí se deposita incessantemente, a loucura também usufrui dessa abridura⁴ de significação.

E porque de repente, nos chamados projetos prospectivos em Educação, nas escolas de vanguarda, nas propostas de Educação Libertária, a arte passa a conviver sem nenhum constrangimento com a prática acadêmica?

Estamos cansados de saber que a Escola, como extensão da família, vem funcionando com as mesmas funções de vigilância, coerção, delimitação do espaço do sujeito, e antes de tudo como um lugar onde se deve calar, mesmo que se fale. Onde os múltiplos sentidos da poesia e da loucura se constrangem e dos quais só sobra um: esse, o sentido prescrito. O único que pode. Provavelmente constituido, assim como o sintoma, pela repressão. Mas funcionando sem o seu alarme. Muito pior. Onde a fome e o desejo vestem pesados véus. Onde são escamoteados êsses temas: um, o tema da fome, tomo-o metafo

ART. 001. Salvador: 27-38. abr./jun. 1981

ricamente significando a questão da dominação de classe, e o desejo significando a sexualidade no sentido amplo que lhe conota a teoria freudiana⁵.

E foi na confluência dos dois temas e das duas leituras - marxista e freudiana - que uma das mais radicais experiências em Arte na Educação foi implantada: refiro-me a Summerhill e ao seu criador Neill. Amigo de Reich, Neill se identifica va com o seu pensamento ou o seu delírio. Digo de lírio, mas me pergunto: qual a causa que não se alimenta de um sonho?

Não vamos discutir as dificuldades epistemo lógicas da empreitada reichiana, já que muitos o fizeram, mas um pouco das consequências do seu sonho na Escola. Em Summerhill a escola se torna um lugar de sonho: nomeadamente como nos sonhos das crianças - pura e franca realizações de desejos. T^odas as fantasias infantis podem se expressar: os limites se afastam até quase a "impalpabilidade"⁶.

Balanço sumário do trabalho de Summerhill: a maioria dos seus alunos se torna artista. A avaliação que Michaud⁷ faz disso me deixa inquieta. Ela pergunta se esse resultado não seria previsível já que a clientela de Summerhill, oriunda da burguesia, era constituída por crianças desadaptadas a outros sistemas escolares, cuja única vocação e possibilidade estaria na arte. Além disso, não seria a arte aí nesse momento a única marginalidade consentida por esses pais, e como tal, a única possível?

Já uma escola de classe baixa, na melhor das hipóteses, precisa ensinar seus alunos a sobreviver, e a arte não se presta a isso. Como exemplo, polarizando com Summerhill, temos a Escola de Barbiana, numa aldeia da Itália, atendendo ao proletariado rural. Nela, não mais a arte, mas a palavra. A ênfase é posta na informação concernente à inserção do sujeito em sua realidade social. Pouco acadêmico, utilização de jornais e revistas para os textos didáticos, um tipógrafo. Utilização desses instrumentos para o exercício da crítica e da reivindicação. O trabalho e a reflexão sobre o trabalho; em suma, um correto projeto político em Educação. Resultado: crianças críticas, que escrevem uma carta publicada em jornais italianos, denunciando a educação tradicional, num estilo impressionantemente percuciente.

Se a revolução de uma escola como Summerhill não existe, se ela apenas responde a uma demanda da classe dominante, podemos ver Neill e Reich como dois grandes românticos e como tal, como dois grandes equivocados e não somente por isso, mas principalmente porque não percebem que a Psicanálise não se presta ao messianismo político. Nem a arte. Entender a repressão como um limite que deve e pode ser anulado e usar a arte para libertar o homem, é confundir e desconhecer tanto a natureza do trabalho psicanalítico como da arte.

A repressão, na acepção de Reich e outros freudo-marxistas, limita-se conceitualmente, a falar sobre a coerção social, isto é, como algo exterior ao indivíduo. Mas em Freud, a repressão é um

mecanismo constitutivo do sujeito, não há possibilidade do indivíduo aceder à cultura sem essa precondição. Freud abdica do ingênuo maniqueísmo de Reich (reprimido-campado, desreprimido-feliz) e mostra que a repressão e sua contrapartida, a palavra, a simbolização, constituem a aporia em que o sujeito, sem remédio algum, vai se debater.

Quanto à arte, imaginá-la como aquela que elimina regras, implica no mesmo visionarismo. A respeito disso Mannoni fala:

"... o mais interessante de observar é que para Artaud e mesmo para Nerval, a referência fundamental ao teatro foi muito mais uma garantia de lucidez, que um convite a confusão. A cena não é lugar de extravio ou de ilusão: ao contrário, impõe com todo rigor as convenções mais inflexíveis".⁸

Porque a cena seria o lugar onde o imaginário, com o seu cenário individual permitiria àquele que o vê, além de uma possibilidade de identificação, (onde ele se desencaminha na fascinação emocionada do semelhante), a possibilidade da troca simbólica, (onde uma regra, a do código artístico, alienando-o como ser da cultura, o diferencia na sua intertextualidade), porque ela, a cena, é marcada por uma convenção que delimita a alienação implicada nessa identificação. É na articulação dessas duas alienações que o sujeito sobrevive.

Se transportarmos o conceito de cena (lugar onde toma forma o fantasma) para a pintura, a dança

ça, a literatura, a música, podemos então entender porque é romântico idealizar a arte na Educação dentro de um modelo liberalista. Podemos ver também como o movimento surrealista, fazendo o elogio do espontâneo, buscando a liberdade do inconsciente, nem por um momento desconfia que a Psicanálise, quando introduz esse conceito, é menos para provar a nossa liberdade⁹, que indicá-la ironicamente como superdeterminada.¹⁰

Então, cenificar uma fantasia significa deixar claro, para o artista e para o público, que isso é uma representação. Quer dizer que quando "a cena passa por um lugar diferente do que realmente é, é aí criada a perspectiva do imaginário"¹¹. Mas é a convenção que restitue ao seu devido lugar o jogo do imaginário e que possibilita no adulto, o seu gozo, pela introdução do terceiro—o espectador. Este indicador é que vai permitir identificar o produto artístico como objeto da troca simbólica. É esta regra, esta convenção, que vai fazer com que possamos nos envolver imaginariamente com a fantasia do autor, e, ao mesmo tempo, nos emanciparmos dela. Ser público, ser artista, é conviver nesse limite.

Mas na escola não tem arte nenhuma, e dos três termos da relação são privilegiados dois: o aluno e o professor. E isso é suficiente para instalar a vigência da relação imaginária, da qual o espelho é nomeadamente, o modelo,¹² quer dizer, onde alguém vê no outro a fascinação da semelhança. Aluno semelhante ao professor. O culto do mestre. A paixão pela autoridade. Pelos contornos de

ART. 001, Salvador: 27-38, abr./jun. 1981

finitivos. Nasce daí também a apavorante angústia de se despedaçar diante desse igual que é sempre superior, porque idealizado.

Esta seria a tradução psicanalítica daquilo que em Foucault é visto como um jogo de poder? Um poder todo-poderoso, que invade tudo e nada deixa intocado, inclusive o discurso científico, na medida que saber é poder. Que também invade o prazer, na medida que Eros pode escravizar. Por isso, a relação com o professor, com o aluno, é ambivalente. O ódio de se amar um eu idealizado por quem se está fisgado. Uma relação difícil, herdeira dessa outra fascinante relação dual que é a relação com os pais, e onde o poder ligado ao prazer da paixão pelo igual alia-se ao poder do domínio pelo saber. Se isso for certo, se as coisas ocorrem com esse destino, a relação dentro do espaço escolar está perdida, porque tendo o olhar voltado para o poder, inevitavelmente passa a carregar como este, a vocação do mesmo. O mesmo, a repetição, a morte. A morte do sujeito do inconsciente em benefício de um ego soldado à sua rigidez narcísica. Melhor defendido, mais eficiente, mas deste modo, condenado ao desconhecimento. Em suma, melhor educado.

E como entender a arte aqui cogitada? Como exercício do belo não é. Mas talvez como exercício da diferença, do descontínuo, que explode a lógica cartesiana e exorcisa as suas certezas; que dita as regras dessa outra cena, onde se pode mergulhar no imaginário, sem nenhuma restrição e nenhuma aquisição desse lugar do racional que diz precisamente "isso não é mais que um sonho"¹³ e que por isso mesmo, nos permite continuar sonhando. Porque não

ART. 001, Salvador: 27-38, abr./jun. 1981

se trata de eliminar a relação dual, de se fazer a apologia da sua morte, mas de desmontar os fantasmas que a sustenta; fazer falar o que está calado mas que salta pelos olhos.

Estamos fazendo aqui uma leitura psicanalítica de uma questão que tem muitos determinantes. Não podemos esquecer então, que a escola é um aparelho de reprodução de mão de obra diferencialmente qualificada, onde os pobres recebem um tratamento que os qualifica menos, ou melhor, que os qualifica para continuá-lo sendo. Desse modo, a arte que circula nesse aparelho passa a se fazer limite do que em Adorno tomou o nome de "Arte Culinária": uma arte voltada para o consumo imediato.

Pense nesses novos projetos de Educação Comunitária, onde são enfatizados os valores culturais locais, onde se faz o elogio da produção artística popular. Essa ênfase nas tipicidades locais que terminam por descambar no folclorismo não é um modo de fazê-los permanecer na mesma classe, fazê-los se comportar inclusive dentro da expectativa da burguesia que vai consumir a sua produção folclórica? E isso sem falar em outros efeitos ideológicos, como o de criar artificialmente uma valorização para produtos que não tem lugar numa competição de mercado dominado pela indústria cultural e que terminam por ser assimilados por esta sob a rubrica do consumismo do exótico. Outro efeito ideológico sendo a sujeição do artista popular a um Estado que aí se apresenta como protetor.

Na escola realiza-se de modo privilegiado a articulação dessa dupla sujeição do indivíduo ao

lugar demarcado desde o seu nascimento na hierarquia da produção e ao lugar demarcado para o exercício do insistente desconhecimento do seu desejo.

Mas o que acontece quando através da linguagem artística, o sujeito encena sua própria cena, produz ou pelo menos reconhece o seu próprio lugar, passando a escutar aquele que nele fala (o inconsciente) e abdica do fascínio do outro? Será que a cena assim produzida o emancipa dessa fascinação narcísica pelo próprio drama? Será que aí mesmo não ocorre o corte que permite fazer com que aquele que faz parte do drama saia dele e o olhe com olhos de terceiro?

Porque podemos pensar que por exemplo, o teatro de vanguarda, o mais radical, por mais que rompa com as convenções, precisa em última instância subsumir a uma convenção mínima que o nomeia e o referencia à topica teatral que questiona. Mas trata-se de teatro ainda e é isso que faz com que o espectador o entenda na sua radicalização, mesmo que o rejeite.

Chega entretanto um momento em que eu quase assimilo a psicanálise, a arte e as torno iguais. Isso seria outro absurdo conceitual, mas acredito que uma leitura psicanalítica da Instituição escolar propicia a emergência do artístico, na medida que pressupõe que toda linguagem, toda fala, todo tema, é legítimo.

A aplicação da regra de ouro da Psicanálise, ou seja, a associação livre (que deve ser entendida como associação sobredeterminada)¹⁴, e de sua contrapartida, a escuta, à situação escolar, implica

ca em eliminar a seletividade concernente à censura que exorcisa certos temas da realidade escolar, mas que por isso passa a conviver com elas sob a forma de fantasmas.

Essa política de evitação de conflitos (sejam eles de que etiologia for), é fruto de um normativismo que aí estabelece uma norma adoecedora¹⁵. Mas não se trata ainda de eliminar as regras, mas de torná-las explícitas. Se trata portanto, de esvaziar a dominação, entendida como o poder adstrito a um determinado polo da relação (seja relação de sujeitos, de classes, de grupos, etc.), de ferir a hegemonia de todos os dogmas, de tôdas as verdades.

O que eu proponho então? Fazer com que a linguagem artística subverta o código escolar via uma psicanálise aplicada à instituição? Eis uma questão vexatória: não sei como respondê-la.

Malgrado minha indecisão, experiências já foram feitas sob o título de Pedagogia Institucional¹⁶, e a teoria a respeito disso está sendo produzida. Em Bonneuil começou, em 1969, uma experiência onde o jogo e a arte marcam a relação dessas crianças desadaptadas, com a instituição. É por falta de um lugar para jogar, para criar, é pelo excesso de seriedade com que os pais as cercam, chocados desde o seu narcisismo por eles não corresponderem aos seus projetos, que as crianças se tornam esses seres que dão medo.

"É nesta seriedade - onde não existe fantasmas - que a criança, por seu lado, se encontra presa na armadilha. E é desde logo, nô real, que ela representa os seus medos e a

sua violência, por falta de uma outra cena, de uma aparência de jogo onde projetar os seus fantasmas e criar para rir, monstros, gigantes ou anões".¹⁷

Nessa instituição todo o tema é aproveitado: o tempo, as matemáticas, a pintura, os jogos de água, as cozinhas, as férias, o teatro, os pais, as questões políticas, as questões clínicas, a ordem administrativa.

De alguma maneira, infiltrada nessa discussão, a visada marxista. Não se trata entretanto, de reduzir o inconsciente a um avatar das relações de produção, nem de se tentar psicanalizar as questões sociais, nem ainda de fazer com que a arte seja compulsoriamente subsumida a uma dessas duas leituras, mas de compreender que a matéria prima da Psicanálise, não está adstrita ao desejo - ela fala sobre tudo.

NOTAS

1. Ver o conceito de ironia em Lefebvre, Henri. *Introdução à Modernidade*, Rio, Paz e Terra, 1969. p.11.

2. Refiro-me aqui à negação da arte, sempre agida no discurso Psi, no meu afã de encontrar uma rápida legitimidade, reduzindo forçadamente toda sua teoria a uma produção científicista.

3. Ver a respeito do conceito de linguagem poética de Julia Kristeva em Todorov, T. e Ducrot, O. *Dicionário enciclopédico das ciências da linguagem*. São Paulo, Perspectiva, 1977. p.340.

4. Recuso-me a usar a palavra abertura, pelas implicações semânticas locais.

5. O conceito de desejo sendo definido por Freud como "um impulso psíquico que procurará recatexiar a imagem mnemônica da percepção e reevocar a própria percepção, isto é, restabelecer a situação da satisfação original". Freud, Sigmund. *Interpreta*

ção dos Sonhos. In: ————. *Obras Completas*. Rio de Janeiro, Imago, 1969. p.602.

6. Expressão utilizada por um dos personagens do filme "Eu te amo" de Arnaldo Jabor.

7. Ver Michaud, Ginette. *Écoles buissonnières*. Paris, Gauthiers-Villars, 1978.

8. Ver Mannoni, Octavio. *Chaves do imaginário*. Rio Vozes, 1973. p.167.

9. Ver Starobinsky, Jean. Freud-Breton-Myers. In: Starobinsky, Jean e outros. *Freud*. São Paulo, Ed Documentos, 1969. (Série L'Arc).

10. Ver Laplanche, J. e Pontalis, J.B. Superde terminação. In: ————. *Vocabulário da Psicanálise*. Lisboa, Moraes Editores, 1967. p.641.

11. Ver Mannoni, op. cit., p.167.

12. Ver Lacan, Jacques. *O estadio do espelho como formador do eu*. México, Siglo Veintiuno, 1978. (Escritos, 1).

13. Refiro-me ao mecanismo do sonho visto na *Interpretação dos Sonhos*, de Freud, denominado Elaboração Secundária. Ver discussão sobre isso em Mannoni, op. cit.

14. Entendendo o sadio aqui, como Canguilhem, ou seja, a possibilidade que o organismo tem de criar as suas próprias normas. Cf. Canguilhem, G. *O normal e o patológico*. Rio, Forense, 1978. p.106.

15. Exatamente como o faz Foucault, M. num texto comovente. Cf. Foucault, M. *História da Loucura*. São Paulo, Perspectiva, 1978. (Coleção Estudos).

16. Ver Guattari, Felix. *Psychanalyse et transversalité*. Paris, Maspero, 1974.

17. Mannoni, Maud. *Um lugar para viver*. Lisboa, Moraes Editores, 1978. p.13.

ATIVIDADES DO PROFESSOR NUMA FASE EXPLORATÓRIA DE UM CURSO DE EXPRESSÃO ARTÍSTICA

Alda de Jesus Oliveira **

RESUMO

A iniciação artística implica na exploração e manipulação dos elementos e materiais das linguagens que são inerentes e espontâneas ao homem - som, movimento, ação dramática, plástica. Esta iniciação deve propiciar situações que favoreçam o desenvolvimento do pensamento divergente.

* Esta abordagem descrita para a fase exploratória é uma consequência das atividades da Autora como professora de música na pesquisa *Uma Metodologia para o ensino da Educação Artística integrada* desenvolvida pela Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, sob a coordenação da Professora Dulce Aquino.

** A Autora agradece ao professor Ernst Widmer a apreciação minuciosa do texto.

A abordagem descrita neste artigo para a Expressão Artística envolve ambiente — professor — aluno como elementos que se interagem e se influenciam reciprocamente na criação de produtos artísticos.

As habilidades e ações do professor são enfatizadas para demonstrar a importância do seu papel nesta abordagem centrada no aluno.

A teoria Piagetiana enfatiza a importância da experiência para o desenvolvimento da criança: manipulando objetos, a criança gradualmente desenvolve uma compreensão prática da realidade externa. Devido a essa necessidade de exploração, o individuo necessita uma fase de trabalho em que ele se expresse através das diversas linguagens artísticas que lhe são disponíveis. Chamaremos esta fase de Expressiva, pois através da manipulação dos objetos o indivíduo exploraria os elementos das linguagens artísticas e expressaria suas idéias.

Professores precisam acreditar na Arte como meio que permite a expressão da vida subjetiva do aluno: é como vivência do processo criativo que as artes podem e já estão começando a ter importância na educação contemporânea. Criando, o aluno muda, desenvolve, evolui na organização da sua vida subjetiva.

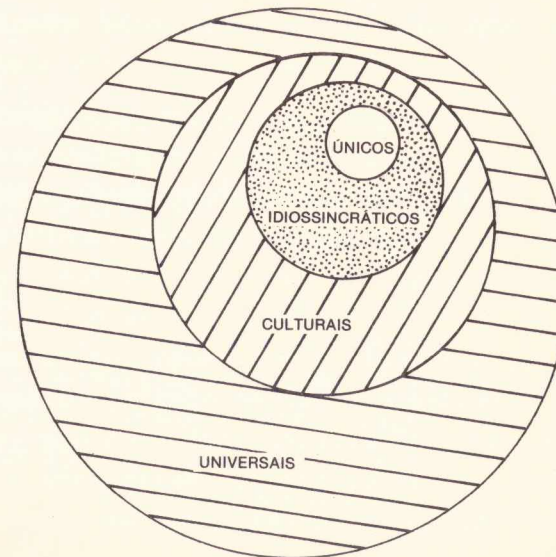
Considerando criatividade como processo, temos que enfatizar o papel da cultura e de seus agentes como garantidores da expressão de talentos apresentados pelos estudantes em situações educacionais. Porque a criança percebe o mundo, os sons ou os objetos como uma totalidade e depois vai di

ferenciando aos poucos, o seu primeiro contato com Arte será mais valioso se lhe for dada a oportunidade de explorar os elementos das linguagens artísticas e vivenciar o processo criativo.

Em geral, as primeiras atividades musicais da criança nos cursos iniciais são restritas a canções ou seguem uma linha didático-terapêutica, que enfatizam progressões lineares de fácil a difícil, quando era importante considerar a vivência da criança na sua realidade cultural e suas variantes de desenvolvimento auditivo e motor.

Faremos um paralelo entre as condições cristalizantes dos avanços intelectuais¹ da teoria do Dr. Feldman e do domínio da Música. O mesmo poderia ser feito com as outras Artes, mas nos limitaremos à linguagem sonora (ver gráfico 1).

GRÁFICO I



UNIVERSAIS ↔ EXPRESSÃO ARTÍSTICA
CULTURAIS ↔ TEORIA E APRECIÇÃO MUSICAL

IDIOSSINCRÁTICOS ↔ MÚSICA APLICADA
ÚNICOS ↔ COMPOSIÇÃO

A Expressão Artística corresponde às condições cristalizantes universais, alcançadas por todos os indivíduos que crescem numa cultura. Denominamos Expressão e não Integração Artística porque o termo integração sugere que os produtos tenham que necessariamente englobar todas as artes e quando o indivíduo expressa uma idéia, ele utiliza as linguagens necessárias e essenciais ao produto criado, podendo-se limitar a uma só linguagem ou utilizar todas. A criança instintivamente se expressa por meios mistos, pois ela tem dentro de si o potencial para expressar-se nas diversas linguagens; a discriminação vai se fazendo aos poucos, daí a necessidade de uma exploração de materiais característicos das várias linguagens e não só de uma. Achamos que toda criança tem o direito à exploração e à expressão dessas linguagens. Do nível deste primeiro contato com a Arte, poderá depender o nível de produtos a serem criados mais tarde.

As condições cristalizantes culturais que correspondem à Teoria da Música, incluindo também Apreciação, precisam de uma instrução deliberada para um certo grupo de indivíduos.

Quando há uma combinação entre o nível de saber e o nível das capacidades de um indivíduo em um determinado ponto de desenvolvimento, ocorrem as condições cristalizantes idiossincráticas. A estas correspondem os sub-domínios de Música Aplicada. A velocidade em que acontece esta combinação varia de indivíduo para indivíduo, podendo até acontecer casos como os de criança prodígio, nas quais a velocidade do desenvolvimento é muito gran

de, mas, como é apontado por Feldman, esta precocidade não pode ocorrer sem a disponibilidade de um meio de expressão, de um corpo de saber e técnicas, assim como de um organismo altamente pré-disposto.

Ao conjunto de condições cristalizantes Únicas corresponde o sub-domínio de Composição. Aqui, o sentido de criatividade é o de se dar um novo significado a um meio já existente de expressão ou a invenção de um novo meio através de recombinações de técnicas já existentes: este fato natural faz com que se torne possível a evolução intelectual no tempo. Acreditamos que existe uma correlação entre o nível de experiências na Expressão Artística e o nível de produtos que o indivíduo mostra quando no campo de Composição, assim como na existência de correlações entre as condições cristalizantes.

As condições materiais e humanas oferecidas para o desenvolvimento do indivíduo numa arte são elementos determinantes para a atividade criativa deste indivíduo. Sem certas condições materiais, é impossível realizar um curso de Expressão Artística, pois os indivíduos precisam manipular e transformar materiais. Poder-se-ia dizer que seria possível o uso do próprio corpo como material a ser explorado, mas numa fase exploratória, em geral os indivíduos têm certas inibições vocais ou corporais, e usando-se instrumentos ou outros materiais, estes funcionam como extensões e estímulos para o corpo, facilitando a expressão de idéias.

Faz-se primordial o planejamento do ambiente para o desenvolvimento de atividades artísticas, principalmente para as atividades sonoras. O espaço físico e os tipos de materiais disponíveis determinam as atividades dos indivíduos numa fase exploratória. O planejamento ambiental poderá ser pré-estabelecido pelo professor ou pelo grupo e professor, tendo em vista a idéia a ser desenvolvida, o número de indivíduos participantes e as necessidades de limitar ou não a disponibilidade do material e do espaço. Principalmente para atividades sonoras, que têm como característica a projeção do som no ambiente, faz-se primordial o estudo das relações dos materiais apresentados com os produtos criados pelo grupo, para um planejamento adequado da disposição dos materiais sonoros a serem explorados. Sendo a qualidade do material apresentado uma forte diretriz para as atividades, é básico para a formação do professor o conhecimento das propriedades destes materiais e sobre como usá-los criativamente.

Na fase expressiva consideramos os materiais amplamente, ou seja, não restritos a uma linguagem. Quando a criança brinca, ela transforma facilmente a função do objeto usado. Esta atitude não é tão natural no adulto, que tende a considerar os materiais em si mesmos, principalmente se sua formação tiver sido rígida ou não criativa. Estes são alguns exemplos de materiais necessários à fase exploratória:

- Espaços vazios e isolados para trabalhos em pequenos grupos ou individuais (ex: fazer

gravações), um pequeno palco, sala com paredes laváveis que permitam pintura.

- Equipamentos: toca-discos, gravador, fitas, discos, video-tape ou filmadora.
- Materiais usados para serem reciclados: caixas de papelão, caixas de madeira, sacos de papel e pano, latas, garrafas plásticas e de vidro, embalagens de isopor, colchão, pedaços de madeira, etc.
- Instrumentos musicais: metalofones, xilofones, bongôs, pratos, sinos, tambores, atabaques, maracas, pausinhos, piano, flautas, reco-reco, violão, agogôs, berimbaus, caixa, triângulo.
- Outros materiais: martelo, pregos, pincéis, cosméticos, espumas de nylon, tecidos de tamanhos, cores e texturas variadas, cordas, elásticos, barras, esponjas, papéis de cores, tamanhos e texturas variadas, argila, lápis-cera coloridos, máscaras, vestidos e fantasias, jornais, livros e revistas, cordões, tintas de qualidade e cores variadas, gesso, areia.

O planejamento ambiental, assim como as ações do professor são elementos essenciais para o acontecimento de explorações construtivas e não-caóticas num clima de liberdade. Temos que considerar que para ser percebido, um problema deve se situar entre o que o indivíduo sabe e o que ele se sente capaz de lidar. Se o problema é estranho demais para ele, esta pessoa nem o percebe como problema, e

ART. 001, Salvador: 39-56, abr./jun. 1981

se a discrepância é muito pequena, a criança "assimila"² a informação aos seus modos já existentes de lidar com o mundo. A criança pode até mesmo tentar "acomodar" sua maneira de olhar o mundo de uma maneira nova, se ela está suficientemente preocupada por uma discrepância percebida, mas não está completamente envolvida por ela. Tal discrepância é adequada entre o que a criança é e a qualidade de problemas. Se a situação é por demais ameaçadora ou nova, a criança fica confusa, desorganizada e ansiosa, prejudicando a mudança construtiva. Se a desorganização e a confusão, entretanto, forem reduzidas a um nível tolerável e estimulante, um estado mais fecundo de "desequilíbrio" pode ser atingido, uma mudança progressiva pode ocorrer. Essas mesmas condições que descrevem o processo de equilíbrio para o avanço do desenvolvimento cognitivo em geral, se referem também a avanços criativos ou Únicos³. Para que a criança explore os materiais é necessário que a atitude do professor seja firme mas flexível, e que ele parta das atividades das crianças. O problema de "dirigir demais" no início de um curso em Artes Plásticas está quase superado hoje em dia: os professores deixam primeiro a criança explorar os materiais plásticos e encorajam a individualidade. Em Música acontece em geral uma discrepância: ensinam-se primeiro materiais já prontos ou ainda pior, teoria musical, para depois trabalhar a expressão individual. Os professores não gostam de permitir a exploração de materiais sonoros por razões estéticas, pressões sociais ou mesmo despreparo técnico. O fato de ser socializante e de se espalhar no ambiente, afeta bastante

a atitude dos professores.

Tomar as atividades da criança como ponto de partida para o desenvolvimento do trabalho nesta fase Expressiva, implica que o professor seja flexível e se adapte rapidamente a novas situações, que ele seja consciente dos estágios do processo criativo para respeitar as fases do trabalho dos participantes e implica numa suspensão temporária de julgamento dos produtos criados. Tal suspensão pode ser compensada mais tarde através de uma troca de experiências. Nesta abordagem, o papel do professor é de crucial importância pois ele terá que organizar o ambiente e propiciar uma situação de "brincadeira": seus planos serão planos de ações e não planos de aula; seus papéis serão os de facilitador, de *manager*, de detetive, de psicólogo, de artista.

Aulas criativas significam exercitar liberdade. As especulações, idéias e propostas serão naturalmente divergentes o que implica em ações despreconcebidas. Para evitar dispersão, anarquia ou mesmo marasmo, recomenda-se a escolha de estrutura(s) para as sessões, determinadas pelo professor ou combinadas por professor e alunos. Isto contribuirá para que a criança se sinta segura e estimulada; assim as possibilidades da ocorrência de mudanças construtivas aumentarão. Cada sessão poderá começar com uma atividade centralizante que parta dos materiais, dos participantes ou de idéias, seguindo-se de interações professor-crianças-ambiente, de uma troca de experiências e finalmente de

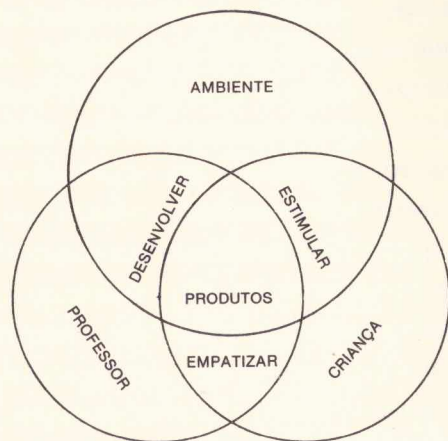
uma atividade centralizante de celebração ou relacionamento.

As ações do professor durante as suas interações com os participantes podem ser:

1. ações de empatizar com a atividade dos sujeitos (percepção da atividade da criança);
2. ações que estimulem os participantes;
3. ações que desenvolvam a atividade iniciada pelo participante.

No gráfico 2 expressamos a relação professor-criança-ambiente na fase exploratória.

GRÁFICO II



Uma das mais importantes ações é a de empatizar com a atividade do emissor, porque se o professor não percebe ou não compreende a atividade da criança e não mostra esta compreensão para ela, algumas vezes a idéia morre, ou a criança fica desapontada e sem coragem de agir sobre os materiais. Mais ainda, o professor precisa sentir quando abordar a criança, porque é como trabalhar o problema percebido. Algumas vezes a criança precisa somente repetir a ação várias vezes com alguém ou sozinha, outras, ela precisa expandir a idéia.

Aqui vão alguns exemplos de como captar manifestações dos participantes:

- repetir sons, movimentos, frases, desenhos, melodias, ritmos feitos pelos sujeitos;
- "brincar" com o mesmo tipo de material escolhido pela criança;
- demonstrar de qualquer forma (observando, olhando, sorrindo, comentando) que percebeu e compreendeu o que a criança fez.

Aparentemente pode parecer uma ação muito simples, a de repetir, mas o professor precisa ter uma percepção bastante desenvolvida para repetir sons, melodias ou ritmos inventados por crianças que são culturalmente menos influenciadas que os adultos, portanto fazem coisas mais irregulares e espontâneas. A ação de empatizar ajuda o professor a se tornar uma parte da realidade da criança. Repetir o que a criança inventa em um instrumento, faz com que ela se sinta bem fazendo algo para o adulto imitar e além disso ajuda a fortalecer seus

esquemas de ação. Há situações em que o professor pode começar somente imitando e dentro de minutos ninguém mais saberá quem iniciou a atividade, porque o professor já estará em outra ação; na de estimular.

Como estímulo entendemos qualquer tipo de atividade feita com o objetivo de obter uma resposta de outra pessoa. No caso da imitação, ela funciona também como estímulo para uma assimilação funcional. O professor deverá dosar o nível de estimulação, pois se for uma ação muito nova para a criança, ela não a perceberá como estímulo, mas como uma barreira.

Os estímulos feitos pelo professor poderão ser um jogó sonoro, uma brincadeira com o elemento surgido, uma palavra ou um sorriso para determinadas ações, um movimento corporal, uma canção, um desenho, uma pintura, etc.

Em música, o professor pode, por exemplo:

- cantar canções já conhecidas ou improvisadas;
- criar sons com os instrumentos ou a voz;
- criar melodias ou sons de acordo com os temas que estão interessando as crianças no momento (opiniões de uma pessoa sobre outra, sentimentos, mensagens, etc.)
- criar melodias ou motivos curtos que estimulem uma resposta por parte da criança;
- quando participando de um pequeno grupo que esteja desenvolvendo uma idéia, o professor

pode tentar acrescentar mais crianças ao grupo, porque as novas crianças serão novos estímulos para o grupo.

- criar sons para movimentos corporais ou uma ação dramática surgida.

A dosagem da estimulação deve ser sentida pelo professor, pois nesta fase exploratória vai depender da natureza da criança, do que ela percebe, do seu estado emocional no momento, etc. Pode ocorrer que o professor fique por demais envolvido na atividade, chegando a inibir a criança; quando isto acontece, elas passam a apreciar as ações do professor em vez de agirem.

Nesta fase o estímulo não pode ser imposto à criança; assim, o professor deve estar preparado para resistir às frustrações conseqüentes à não aceitação de um estímulo dado.

Ao lançar uma idéia, o professor deve estar aberto para a aceitação ou não aceitação desta idéia, ou mesmo para a sua modificação pelo grupo. Os sentimentos de decepção não devem impedi-lo de continuar outras atividades, pois poderá acontecer uma aceitação posterior desta mesma idéia em um novo contexto.

Ao ser dado um estímulo sonoro para ser imitado nesta fase exploratória, o professor deve estar consciente dos diferentes graus de habilidade de reprodução das crianças. Quando "conversamos" com um bebê, estes sons servem de estímulo para que este faça outros sons que têm pouca relação com os sons emitidos por nós. Piaget chama este fenômeno

de "contágio vocal". Observamos em aulas centradas na criança, que sendo dado um estímulo sonoro vocal, a criança imita corretamente se aqueles sons estiverem dentro de suas possibilidades; caso contrário ela tentará apenas imitar difusamente, fazendo improvisações em torno do motivo dado, ou até mesmo inventando outro. Para esta fase exploratória, esta atividade difusa é bastante importante. O professor deve estimulá-la e não se preocupar com correções, pois a discriminação virá aos poucos e em velocidades diferentes, variando de criança para criança.

A terceira ação do professor é a de desenvolver as idéias surgidas: esta ação é um trabalho de transformação dos produtos existentes. Sendo adulto, o professor tem mais experiência em organizar, resolver problemas surgidos em aula, reger, tocar, etc., portanto ele deve utilizar todos os meios para ajudar as crianças a desenvolverem as suas idéias. As vezes a criança tem uma idéia mas não sabe como desenvolvê-la. Como exemplo, citamos uma ação em que as crianças queiram uma tempestade mas não saibam como fazê-la, ou ainda de como enfatizar o som. O professor poderá desenvolver esta idéia dando sugestões, como: tocar nas cordas do piano com um determinado motivo usando o pedal direito ou fazer sons com uma folha de flandre, ou agitar um grande pano para dar idéia de um mar agitado, ou correr rápido fazendo sons com a voz, etc. Se a criança quiser dar uma cambalhota, por exemplo, o professor poderá ajudá-la a usar o seu corpo de uma maneira correta para executar esta cambalhota, ou poderá transformar a idéia, perguntando ou sugerindo

como fazer ritmos, que sejam apropriados para uma cambalhota num determinado instrumento, ou podem, professor e aluno, criar uma melodia usando palavras e sons que "pulem". Aqui outras possibilidades de desenvolvimento das atividades surgidas:

- colocar algum tipo de acompanhamento numa melodia inventada pelo aluno em qualquer tipo de instrumento ou voz, ou ainda, fazer uma melodia para um acompanhamento dado;
- fazer um arranjo improvisado com o material disponível no momento;
- ampliar, diminuir, inverter qualquer motivo sonoro dado;
- colocar textos diversos numa melodia já existente, conhecida pelo grupo;
- colocar outras melodias em um texto conhecido do grupo;

Na sua formação, o professor necessita de uma vivência em improvisação, pois esta vivência lhedá maior compreensão dos estágios do processo criativo. Se fizermos um paralelo entre composição e improvisação, veremos que são semelhantes: a pessoa que improvisa passa pelos mesmos estágios do processo criativo em composição, só que em um período de tempo mais curto. O tempo de decisão do improvisador é comprimido em frações de segundo: as idéias e suas transformações são sincronizadas com o tocar do instrumento.

Concluindo esta fase exploratória onde a criança vivencia os materiais e as linguagens num processo criativo, virá a fase em que os professores

determinam o nível de trabalhos realizados nos vários domínios que consumiram a energia da criança na fase exploratória. Professores devem observar cuidadosamente os participantes para que sejam estabelecidas as direções para cada criança. O encaminhamento da criança para uma exposição e instrução apropriadas em atividades de um domínio específico será o próximo passo. Nesta etapa, aulas de música, embora práticas, devem já desenvolver conceitos teóricos. Existem vários métodos que poderão ser utilizados nesta fase de discriminação dos elementos do som, quando já se faz necessário que o indivíduo saiba conceituar e organizar os elementos explorados anteriormente (agudo-grave, rápido-lento, leve-pesado, crescendo-diminuindo, som-silêncio, discriminação de timbres, etc.) Faz-se necessário a audição de músicas de estilos e culturas diversas, e um trabalho de percepção elementar para o desenvolvimento do ouvido.

O engajamento da criança num sub-domínio e a organização de um curso individualizado farão com que ela desenvolva suas habilidades. Torna-se necessário que professores de instrumento estimulem os alunos a atuarem em grupo ou sozinhos, a fim de gerar entusiasmo na nova geração. Envolvendo estudantes no uso criativo e comparativo da linguagem sonora, estaremos encorajando-os a pensarem artisticamente.

Professores precisam refletir sobre a importância do desenvolvimento do pensamento divergente nos indivíduos: o ensino das artes deve começar pelo que os estudantes têm a dizer — as técnicas, a

teoria, a diferenciação virão depois. Para fomentar o pensamento divergente, uma atitude de suspensão de julgamento na fase inicial das criações ou explorações e uma ênfase no fazer arte serão básicos para uma estimulação adequada. Assim, o professor estará criando condições para que o estudante vivencie a arte contemporânea. Como Picasso disse, "devemos ao menos levar estúdios para as novas gerações: Sem entusiasmo a Arte é morta e amorfa".

NOTAS

1 Condições cristalizantes são "um conjunto de influências que são suficientes, sendo também dadas um conjunto suficiente de tendências humanas, que resultam em várias maneiras de organização de experiência e ação". Cf. Feldman, *Universal...*, p.62. Tradução da Autora.

2 Assimilação envolve a pessoa em relação ao ambiente em termos de suas estruturas; acomodação envolve a transformação das suas estruturas em resposta ao ambiente. O ato completo de inteligência é caracterizado pelo equilíbrio mais ou menos estável existente entre assimilação e acomodação. Ambas estão presentes em toda atividade (Piaget).

3 Feldman, op. cit., p.40.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

FELDMAN, D. *The child as a craftsman*. Boston, Phi Delta Kappan, 1976.

—. *Early prodigies achievement*. Medford, Mass., Tufts University, 1977. Este trabalho constitui o capítulo 5 de um livro a ser publicado.

—. Universal to unique. In: ROSNER, S. & ABT, L., ed. *Essays in creativity*. Cron-On-Hudson, N. Y., North River Press, 1974.

GINSBURG, H. & OPPER, S. *Piaget's theory of intellectual development; an introduction*. Englewood Cliffs. N.J., Prentice-Hall, 1969.

O DRAMA NA TERCEIRA MARGEM

Cleise Mendes e Paulo Dourado

RESUMO

A partir da hipótese de que deve haver correspondência na dramaturgia latino-americana contemporânea para o extraordinário poder de renovação apresentado pela narrativa, este trabalho propõe a classificação de um conjunto de cinquenta e cinco peças hispano-americanas, escritas após 1950. Utilizando como ponto de partida teórico-descritivo a referência a modelos da dramaturgia mundial e combinando-os com um critério de distinção baseado na atitude manifesta do autor diante da realidade (aspecto programático/não programático da obra), chega-se à formação de cinco classes de textos, que embora englobem elementos heterogêneos de peças, pretendem representar as tendências estilísticas predominantes no conjunto analisado.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem uma história e uma
ART. 001, Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

intenção que, a princípio, nascem de uma contingência: a necessidade de atendermos a uma pesquisa de novas obras dramáticas, encomendada pelo Teatro Castro Alves, que resultou na adaptação e estruturação do texto/espetáculo intitulado "A Terceira Margem", em 1980.¹

A intenção que animou o exame de cerca de sessenta obras hispano-americanas era a de nos aproximarmos de um repertório que, ao contrário do que acontece em larga escala com o drama europeu e norte-americano, não foi ainda objeto de uma reflexão crítica e teórica sistemática, e nem mesmo de razoável divulgação entre nós, na forma de espetáculos.

A narrativa latino-americana — através de nomes tão sobejamente citados, com frequência e ênfase tais que dispensariam referência, assim como Jorge Luís Borges, Guimarães Rosa, Julio Cortázar, Garcia Marquez, Vargas Llosa, Bioy Casares, Alejo Carpentier, Ernesto Sábato, Juan Rulfo, Juan Arreola e outros — emerge de níveis profundos da consciência literária, desvelando novas dimensões na apreensão do real, configurando assim uma nova etapa histórica cuja produção só encontra paralelo nas obras dos grandes mestres. Este fato despertou o interesse dos estudiosos no mundo inteiro, fazendo surgir uma série de trabalhos críticos e teóricos tendo por objeto "La narrativa fantástica en Latinoamérica".

Nessa perspectiva, trabalhamos a partir da hipótese de encontrar correspondência na dramaturgia latina para o poder de renovação e originalidade manifestado pela narrativa. Tocamos assim a intenção

ção específica deste trabalho: a descrição e classificação de um conjunto de peças latino-americanas, reunido de forma mais ou menos aleatória, ou seja, independentes de critérios prévios de seleção, tais como representatividade, número de encenações, características regionais, estilos, tendências etc., para obedecer apenas a um critério de ordem prática: a facilidade de aquisição dos textos. Pensamos desta forma evitar preconceitos, quer dizer, o estigma de predileções pessoais e/ou institucionais. Todos estes textos, em maior ou menor grau, são amostras significativas do drama latino-americano. O fato de terem chegado até nós sugere que eles foram produzidos por uma conjunção de fatores que os fizeram capazes de tornar possível sua trajetória, por ignoradas veredas, até as esquecidas e empoeiradas prateleiras das nossas bibliotecas.

De algum modo que nos escapa, e que não nos cumpre determinar, eles venceram o abismo da fantástica distância que separa o Brasil da América Latina.

1. HIPÓTESE

Deve haver correspondência, em nível de especificidade, entre o drama latino-americano contemporâneo e a narrativa, marcada pelo "sentimento do fantástico".²

Pressupõe-se que o contexto sócio-cultural de onde nasceram contistas e romancistas que hoje exercem decisiva influência na literatura mundial tenha

também dado origem a uma dramaturgia com o mesmo teor de renovação, o que justifica proceder a uma reflexão sobre características do drama a partir do paralelo com outro gênero.

2. PARA UMA TIPOLOGIA DOS TEXTOS

Toda descrição precisa estar baseada num modelo teórico, porque a teoria fornece os instrumentos para a observação de um conjunto de fenômenos. Só a partir dela é que as diferenças de cada realidade particular podem ser observadas.

Portanto, necessitamos primeiramente anotar as semelhanças que vão permitir a classificação dos textos. Isto se pode conseguir pela referência a modelos existentes, facilmente reconhecíveis em outros conjuntos de peças, de outras latitudes, e que oferecem a vantagem de utilizar uma terminologia já assimilada pelo leitor e consagrada pela tradição.

Embora se deva rever o que pretendem significar expressões e rótulos tais como "realismo psicológico", "drama expressionista", "tragédia naturalista", "peça de absurdo" etc., eles são sinais que remetem (se bem que de maneira muitíssimo vaga) para grupos de obras, recortando estilos, tendências, predominâncias. Têm, portanto, uma função entre crítica e informativa. Menos vago se nos afigura o expediente de apontar como parâmetros aqueles dramaturgos cujo conjunto de obra realiza um dado modelo dramático, a configuração de um estilo particular.

ART. 001, Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

cular de representação da realidade. Estas menções nos servirão de recurso auxiliar na caracterização de cada grupo de obras.

Porém, para uma maior propriedade na formação das classes de peças, atendendo às peculiaridades do material com que trabalhamos (textos dramáticos latino-americanos escritos após 1950) e às questões suscitadas pela hipótese, sentimos a necessidade de acrescentar às referências mencionadas anteriormente um novo ponto de partida. Podemos explicá-lo como um critério de olhar essas obras a partir da atitude manifesta do autor diante da realidade. Essa opção se prende a uma abordagem que privilegia a função do escritor como intérprete e produtor de significados, e tenta refletir sobre sua repercussão no processo histórico-cultural. Distinguimos, inspirados pelo que sugere a narrativa, duas grandes categorias, a partir de traços gerais e fortemente indicativos da visão de mundo do autor.

A primeira pode ser definida como a dos autores em cuja obra se apresenta, de forma mais ou menos explícita, o cumprimento de um programa prévio de atuação, a análise crítica dos vários aspectos da realidade em sua interrelação dinâmica. Para eles o desespero, a solidão, o esmagamento dos valores humanos, é situação gerada pela pressão do social (em todos os seus níveis) sobre os anseios do indivíduo. Os conflitos enfocados têm o sentido de uma explicação racional que visa contribuir para a consciência dessas situações. Alimenta essas obras uma perspectiva com função criadora e transformadora. O futuro é algo a ser conquistado, e preparado

a cada momento. Não existem mistérios insolúveis; cumpre ao homem criar uma ordem para o mundo. Os temas da liberdade e da dignidade humana, estão por isso, constantemente trabalhados. Outra característica da concepção de mundo desses escritores é a confiança no código linguístico como tradutor do significado profundo das experiências, um investimento corajoso na palavra como mensagem e instrumento solidário na convivência. Em resumo, aí o mundo e a natureza são passíveis de conhecimento e de conseqüente transformação.

A segunda categoria é constituída por autores cuja obra revela uma atitude diante do mundo que poderia ser enunciada pela metáfora borgiana do "aprendiz".³ O autor ao mesmo tempo em que tenta decifrar a realidade, decifra a si mesmo como parte inelutável do todo.

"um homem se propõe fazer uma pintura do universo. Depois de muitos anos, cobriu uma parede nua com imagens de navios, torres, cavalos, armas e homens, só para descobrir, no momento de sua morte, que desenhara um retrato de seu próprio rosto. Este poderá ser o caso de todos os livros."⁴

Como no diagrama SATOR AREPO TENET OPERA ROTAS⁵ do poema místico em latim que sugere que o sementeiro (criador) mantém a colheita (obra) e simultaneamente é mantido por ela, esses "operários" retiram, através da indagação artística, o mundo da corrente de causalidade histórica e o investigam sincrônicamente, buscando no agora as marcas passadas e futuras, fazendo brotar da obra novas realidades, numa gênese contínua da História. Esses au

tores tomam a realidade como metáfora de algo a ser compreendido, mas do qual uma parte escorre entre os dedos. Ela pode ser intuída, mas não dissecada.⁶ A questão da linguagem surge relacionada à da experiência pessoal como algo intransferível. A realidade transborda das tentativas de apreendê-la em palavras. Mesmo a linguagem artística, embora se aproxime do objeto, mimetizando-o, não é capaz de captá-lo em sua totalidade. A realidade é um enigma, e cumpre ao escritor apreendê-la, mas num compromisso total com ela, com todos os seus assombros, num realismo radical. Não há, conseqüentemente, certezas prévias, um programa a cumprir, salvo o do contínuo questionamento. Este é o procedimento característico da narrativa fantástica latino-americana.

Utilizando, assim, referências a modelos clássicos da dramaturgia e repensando sua realização no conjunto de peças lidas, à custa das duas dominantes que acabamos de distinguir, vamos agora, por uma classificação dessas peças.

3. CLASSIFICAÇÃO

3.1 Grupo 1

(22 peças)

Instados pela necessidade de assumir uma posição ativa diante da realidade (rígida e agressivamente estruturada em esquemas de manutenção da opressão e exploração das classes trabalhadoras), um grande número de dramaturgos colocou sua arte a ser

vição dos movimentos de vanguarda política e da agitação. Para eles "o teatro não é a missa noturna da burguesia", nem deve servir o palco de "caixa de pó para a ilusão colorida e transe de uma vivência fictícia e fetichista". O teatro deve servir de instrumento de transformação social, fonte de conhecimento e discussão dos problemas, ansiedades e inquietudes do público a quem ele fala. Deve ampliar a consciência da tensão entre o espaço individual e a função social do homem da "polis" (na acepção aristotélica de "sociedade"). Aliás devem também os dramaturgos latinos à inspiração do filósofo grego a idéia da arte como instrumento do aperfeiçoamento histórico do homem e das sociedades.

Por outro lado, a influência decisiva para esses autores de "teatro engajado" ou "de participação" vem da obra do homem de teatro que mais radicalmente transformou o "fácie" da sua arte neste século: Bertolt Brecht. Poderoso polemista, possuído da devastadora "hybris" iconoclasta, esse genial dramaturgo alemão concentrou todo o seu poder de carga contra o teatro "burgues" e contra a arte ilusionista e catártica do seu tempo. As suas idéias e obras têm servido como ponto de partida para experimentos artísticos em todo o mundo, e na América Latina, dadas as peculiaridades sócio-econômicas e a necessidade de se assumir uma posição ativa frente a esses fatores, têm recebido larga acolhida e tomado variados contornos, que são orientados principalmente pela determinação dos autores em adequar as propostas do mestre alemão à sua realidade.

Épico foi o nome dado por Brecht ao seu tea

tro, que incorpora à estrutura cênica, entre outras características de epopéia grega, o efeito narrativo. Acrescentando que essa narração deveria ser feita no palco pelo ator e não pela personagem, Brecht obteve o principal efeito da sua estética: o "distanciamento" entre a realidade da cena e a realidade da vida. Durante o ato de representar deveria ficar claro para o público que ele estava num teatro e que os atores à sua frente estavam fingindo. Extrapolando deliberadamente esse efeito anti-ilusionista, Brecht acabou realizando o que se chamou de meta-linguagem, ou seja conscientemente utilizou o recurso de comentar para o público o ato de representar a realidade durante a representação mesma, dimensionando assim o discurso da obra em vários níveis de leitura.

Em "Histórias para serem contadas" do argentino Oswaldo Dragún, o efeito meta-linguístico foi incorporado de maneira peculiar, pois antes de começarem a representação, os atores cumprimentam o público e dizem algumas coisas sobre a condição do ator e sobre o significado do teatro. Somente então "contam" ao público as histórias, que descrevem situações diferentes e típicas da nossa realidade. A primeira é a história de um homem que, por não haver mais nenhum emprego, aceita servir de cão-de-guarda. Começa a pensar que é realmente o cachorro, que seu filho (a mulher está grávida) vai nascer cachorro, acaba latindo, mordendo os transeuntes e preso pela carrocinha. A segunda é a história de um vendedor ambulante que morre com dor de dente. A terceira é uma história envolvendo suborno e corrupção de um homem do povo por causa da exportação de

ART. 001, Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

carne de rato para a África. A quarta, a história de um par romântico, como Romeu e Julieta, que nesse caso não podem se casar por motivos econômicos: desemprego, baixos salários, etc. O importante na realização do texto é a finalidade de não mimetizar a realidade (se a personagem da peça come, o ator faz com que o público perceba que ele apenas está fingindo comer) para que prevaleçam os aspectos racionais da situação, o fundo social e econômico da problemática, sem que isso signifique a perda de poesia e humor.

Um texto em que se realiza de maneira peculiaríssima a quebra da ilusão é "A Ras del Suelo", de Luiza Gonzalez e Virgínia Gruter, Costa Rica. Depois de desenvolver de forma realista (onde os atores "vivem" seus papéis como se não houvesse público presente) o drama de uma família que luta com crescentes dificuldades econômicas e de perseguição no emprego, no último momento uma personagem se vira direto para o público e diz: "¿Qué dicen ustedes compañeros? Entro o no entro al sindicato?"

A perspectiva épica de fragmentar o desenvolvimento da ação, está presente na maioria dos textos, sendo que em "Los unos versus los otros" cada cena corresponde a um "round" de uma luta de boxe entre pai de uma família burguesa e o pai de uma família proletária. Essa estruturação assemelha-se à de "Na selva das cidades", de Brecht, igualmente inspirada no boxe. Em "Nuevas Aventuras de Simon Bolívar", de Leonardo Costa, Bolívia, 1975 e em "Tupac Amaru", de Oswaldo Dragún, 1957, encontramos o herói épico vivenciando períodos históricos de transformação de

cisivos para a América Latina.

Ao mito grego de Antígona, já adaptado por Brecht, foi dado um tratamento latino sob o título de "La Passión según Antígona Perez". O interesse do mito se deve principalmente ao paradoxo encarnado por Antígona: ela se torna revolucionária ao querer que se cumpram as antigas tradições sagradas, segundo as quais seu irmão, que desafiara o poder político, deveria ser enterrado. Sua atitude radical leva-a à prisão e à morte. Antígona representa o "eterno feminino", sensual, irracional, dotado de uma firmeza inflexível que entra em choque com a figura masculina, autoritária e repressiva de Creón. Existe o paralelo temático em Lorca, (Yerma, Bernarda Alba) e no próprio Brecht (Mãe Coragem, Senhora Carrar), da mulher como reduto impenetrável, resistente a todo e qualquer direcionamento externo, embora o seja às vezes na aparência. Na relação com Creón (consciente/masculino) Antígona é a personificação feminina do inconsciente ameaçador, incompreensível e desgovernado, tornando-se, na arrancada patética, possuída por uma lógica extrema, profunda e superior que pode ser associada às forças naturais e cósmicas. Não é raro deduzir que Antígona é a representação do povo oprimido (em "La Passión" Creón é um desses ditadores militares típicos do Terceiro Mundo) e que acalenta intimamente um poderoso estado de tensão e revolta que apenas precisa de uma referência exterior mínima para se elaborar e se exprimir em toda sua grandeza e intensidade. Vale ressaltar em "La Passión" a propriedade do trabalho de adaptação e modernização dos elementos es

truturais da tragédia grega. O procedimento mais significativo é a substituição do coro da tragédia pelos meios de comunicação de massa, com a mesma função de incorporar a perspectiva do julgamento do povo sobre os acontecimentos da trama. Com isso o autor estabelece magistralmente a analogia entre as duas funções: os "media" para subsistirem necessitam alcançar um número sempre maior de consumidores e por isso não raro caem na defesa do lugar-comum, na superficialidade e tradicionalismo, para não falar na sua manipulação pelo poder instituído.

A atitude manifesta desses autores diante da realidade está nitidamente ligada à primeira categoria. São o modelo da programaticidade, ou seja, as obras são concebidas pelos autores para tocarem em determinados temas, provocando certos efeitos e mudanças de comportamento no público. Daí o seu caráter didático e dialético: elas procedem à discussão de teses à vista do público, de uma forma "divertida". Justificam-se as aspas porque é a razão que elas se destinam, no intuito de fortalecer o juízo crítico da assistência e propiciar no campo de força das formas a elaboração e expressão das energias libertadoras de há muito internalizadas e reprimidas.

3.2 Grupo 2 (6 peças)

Este grupo pode ser enunciado como sendo o das peças que se assemelham ao modelo da "sátira de costumes". Têm um aspecto de crítica saudável, bem-humorada, pois embora enfocando o ridículo das

relações humanas, não as tomam como situações "irremediáveis", e sim como o produto de um certo tipo de sociedade. Temos em "O Inspetor Geral", de Gogol, uma referência clássica para os textos desse grupo. As personagens são, no geral, caricaturas, e suas relações são desenhadas por traços rápidos, sublinhando-se nelas apenas o aspecto ridículo, ilógico, paradoxal.

"Cuestión de Narices", de Maruxa Vilalta, México, 1967, satiriza as contendas surgidas por questões meramente pessoais, a divisão de partidos sem razões suficientemente fortes. A autora refere-se à peça como "farsa trágica". "Ofício de Hombres", de Andrés Morris, Honduras, 1967, critica os estudos que se fazem na Europa, distantes da nossa realidade, a insegurança de viver em meio aos atentados que terminam por se tornar parte do cotidiano. Uma das personagens, Lidgardo, falando à esposa sobre o tio Chilo, relembra sua proeza de atravessar uma rua através de uma fala cheia de "nonsense".

"Y con aquella técnica: (Un tiro en la calle) A veces, se paraba en mitad de la calle, la deaba ligeiramente la cabeza, saludaba a alguien y la bala pasaba de largo.! Y con que elegancia, con qué gesto! Si el tiro venía bajo, abría imperceptiblemente las piernas, como para salvar un obstáculo, y dejaba el sitio justo para el proyectil. Si era del calibre veintidós, apenas separaba las rodillitas; si era del cuarenta y cinco, fingía dar un paso en falso, y hasta se volvía a mirar el sitio del tropezón fingido.; Que estilo!"

Uma observação à parte merece "Hip... hip...hurra" do cubano D. Saenv, pelo uso do cinema integrado à estrutura do drama. Cenas que requerem deslocamen

tos mais amplos das personagens, cenas de rua, envolvendo maior número de atores, ou ainda cenas que requerem certos recursos visuais, como a da gênese, no início, são resolvidas com a projeção de filmes. A parte filmada não entra como quebra, ruptura, não introduz "distância"; ela flui como segmento integrante do todo; os atores do filme são os mesmos que atuam sobre o palco.

Pelo caráter corretivo das sátiras, por apon-tarem, retratando o ridículo, uma direção no senti-do de transformar aquelas relações sociais, pode-mos dizer que a atitude manifesta desses autores frente à realidade inscreve-os na primeira cate-goria; apresentam também um aspecto programático (em-bora menos marcado do que o dos textos do Grupo 1). A associação da sátira com o didatismo já é, inclu-sive, um traço da crítica tradicional, não desmen-tido por esse grupo de peças.

3.3 Grupo 3 (3 peças)

Este grupo apresenta textos que obedecem, lar-gamente, aos procedimentos do que se convencionou chamar "realismo psicológico". As relações entre as personagens são mantidas num plano interpesso-al, sem apartes ao público, sem quebra da "quarta parede", as ações se desenvolvem presas a uma ca-deia de causalidade lógica, a intriga obedece à ve-rossimilhança, bem como a caracterização das perso-nagens.

Vamos tomar como exemplo dessa classe a peça "El avaro y el mendigo", de José de Jesus Martí-nez, Panamá, 1969. Escrita em um ato, é concebida para utilizar poucos recursos cênicos, segundo in-dicações do próprio autor. Alguns objetos manusea-dos pelas personagens são imaginários, como o tele-fone, o leque. O enredo prepara um melodrama: Car-mem, esposa de Roberto, rico industrial, vive sufo-cada pela culpa: acredita ter roubado à irmã, Cecí-lia, o amor dele e o conforto material proporciona-do pelo casamento. Consola seu remorso acusando Ce-cília de ter preparado, durante anos, uma vingança: tirar-lhe o carinho do único filho, Emílio. Este realmente despreza a mãe e tem verdadeira adoração pela tia, que vive pobre, sozinha, sempre apegada aos seus santos, cheia de perdão para todos, viva imagem da mártir resignada. A ambição de Emílio é ser bom e justo; também ele é torturado por uma culpa: a de ser filho do dono da fábrica e de ter que sucedê-lo na exploração dos operários. Depois de uma discussão violenta entre mãe e filho, Car-mem vai à casa da irmã e acusa-a de ter completado sua vingança. Mas Cecília convence-a de que nunca alimentara tal projeto e que está disposta a tudo fazer para que Carmem e o filho se reconciliem. Car-mem, então, sentindo-se mais vil do que nunca, sui-cida-se.

Assiste-se então, ao final, a uma abrupta re-versão, invertendo a forma e o sentido da peça. O pai, num longo discurso, numa lógica que converte violentamente todo o ocorrido, procura convencer o filho de que Cecília é a verdadeira culpada do so-frimento de Carmem, pois com sua atitude passiva

fez a irmã sucumbir ao peso da própria maldade. Esta tabelece-se o paralelo entre a situação familiar e a da fábrica. Não há que ter piedade por Cecília ou pelos operários.

"Pero hay dos classes de maldad, hijo. La del que la hace, la del que le hunde un puñal a otro, y la del que se goza de ser el instrumento de que el otro peque, la del que se goza viéndose la herida para saber hasta qué punto pecó el agresor. Y esta es una maldad más sutil pero más profunda que la primera. Peca más el agredido que el agresor, cuando el agredido, en vez de contestar humanamente con outra puñalada, contesta con la otra mejilla, para que sea Dios quien lo vengue, porque sabe que Dios es más cruel."⁸

Ao final, pai e filho espancam Cecília a pontapés, chamando-a monstro. O discurso do pai na última cena mostra bem a intenção do autor em usar o estilo do "drama psicológico" para, em seguida, desmistificá-lo, pois ele assenta na noção cristã de culpa e resignação. A situação do início, restrita ao âmbito da família, era falsamente individual, pois discuti-la é discutir as opções de conduta numa escala social mais ampla. Jesus Martinez critica o realismo psicológico colocando-se dentro de seus próprios procedimentos canônicos. A reversão súbita do final é mais importante, como quebra da tradição de verossimilhança, do que os objetos imaginários ou a ausência de um cenário detalhado.

Quanto à atitude manifesta do autor diante da realidade, o caráter didático, de tese, dessa desconstrução do modelo permite incluir "O Avaro e o Mendigo" na primeira categoria, a das obras

ART. 001. Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

que apresentam um programa de transformação. Com menor intensidade, isto ocorre nas outras peças do grupo que, no entanto, realizam o modelo realista sem maiores inovações.

3.4 Grupo 4 (20 peças)

Para usar uma referência conhecida, as peças aqui inscritas representam, em maior ou menor grau, "o drama da condição humana". Caracterizam-se por um estilo alegórico, de aspecto às vezes mítico-religioso, e são marcadas por situações que se propõem como metáforas da realidade. Os temas aqui enfocados, na maioria, repetem os das peças a que se convencionou chamar de "absurdas". O protesto contra a desesperança da vida, as restrições impostas ao indivíduo pela sociedade, a automatização dos atos cotidianos, o "nonsense" da agitação constante, a representação alienada dos papéis sociais etc. Mas essas peças latinas "de absurdo" não têm a iconoclastia, nem ao nível da técnica dramática nem ao das idéias, do drama de Beckett ou Ionesco, modelos tradicionais desse "protesto vazio". Em "Os Fantoches", por exemplo, aparece o drama das ações humanas sem sentido, destituídas de objetivo, mas sente-se a presença de uma nostalgia da fé, da angústia diante de um altar vazio. Os conflitos que dão forma à maioria das peças desse grupo partem da incongruência entre a verdade da condição humana e os desejos de realização pessoal e de felicidade do indivíduo. São trágicos no sentido em que

ART. 001, Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

a tragédia medra no insuportável.

Porém, os textos mais significativos dessa classe não fazem a constatação desse conflito como algo irremediável, como "essencial" e "eterno", antes procuram enraizar essa angústia num dado contexto social, procurar as causas concretas desse fracionamento do indivíduo. Tomemos, por exemplo, "Juicio Final", de José de Jesus Martinez, Panamá, 1962. Um homem descrito como "burguês típico" chega ao céu e vai ser julgado. Este "céu" é um grotesco arremedo de escritório. O homem tenta desesperadamente justificar suas ações dentro do esquema de valores da sociedade em que viveu: fala de seu amor à família, sua retidão como homem de negócios, sua lealdade como amigo, seu comportamento religioso. Não esquece sequer os pequenos deslizes. Mas o juiz desse estranho tribunal não quer saber de nada disso. Está em busca do seu ser, da sua humanidade, não dos seus atos na terra, já agora inúteis; quer o que ele é, para poder julgá-lo, e não aquilo que fez. Mas o homem nada tem a oferecer de si mesmo ao tribunal, pois tudo que foi está resumido a meia dúzia de ações exteriores, de relações sociais, ao cumprimento de certos ritos cotidianos. Então o juiz cerra o livro. Não poderá julgá-lo. Está condenado a ficar ali, eternamente como nada, ninguém.

Observamos porem que esse homem "absurdo", automatizado, reduzido às relações exteriores, ao "ter", não aparece aí como "o homem" e sim como o produto de um certo modo de vida. A peça é exemplar porque mostra, negativamente, por ausência, um questionamento dos verdadeiros valores que consti-

tuem um ser humano.

O mesmo enraizamento da metáfora e das personagens jogadas em situações "impossíveis" mas que são exemplares de um dado contexto social aparece em "Luz Negra", de Alvaro Menén Desleal, El Salvador, 1967. Duas pessoas conversam, após terem sido decapitadas: um ladrão comum e um revolucionário. Passam em revista o sentido de suas vidas; nada acontece, pois tudo já aconteceu, já foi vivido. Ambos terminam gritando a palavra "Amor" até que lhes faltem as forças. Toda a peça fala de opressão e da injustiça que reinam no mundo.

A atitude manifesta do autor frente à realidade, principalmente nos textos destacados, permite incluir também esse grupo na primeira categoria. O "absurdo" aí questionado não é o do estar-no-mundo, mas o de estar num determinado mundo, num determinado sistema de relações humanas, e esses textos pretendem, por negação, por uma afirmação às avessas, também a transformação dessa realidade.

3.5. Grupo 5 (4 peças)

"É impossível às almas mais sensíveis, aos mais lúcidos, principalmente os lúcidos por intuição, viver em nosso mundo. Pior: a sociedade contemporânea agrava essa impossibilidade pois não os aceita mais do que eles a aceitam. (.....) O homem comum, submetido à falsa vida imposta pelas regras estabelecidas, é de um tipo inferior, se não é assediado pela neurose; a sua é uma falsa saúde men-

ART. 001, Salvador: 57.89, abr./jun. 1981

tal, porque deixa evidente a sua desumanização, a perda satisfeita, sem problemas, de si mesmo, numa engrenagem. A reação então parece se processar num outro plano, o fisiológico, e esses insensíveis passam a sofrer de uma falta de saúde orgânica: úlceras, insuficiências cardíacas, cânceres e outras doenças. (.....) O ajustamento imposto gera uma rebelião das células." 9

Esses são os dois tipos fundamentais de homens que, segundo Luiz Carlos Maciel, habitam a mais nova e culturalmente a mais específica das regiões do planeta: a Megalópolis (desde a sua caracterização como tal, no segundo pós-guerra). Esses dois tipos que há cinquenta anos se atritam e desgastam mutuamente, estão à espera de um terceiro modelo, que realize a síntese desse dilema que é conciliar a organização serial, e pragmática, uma dimensão humana, afetiva e criativa, configurando no ser a totalidade da existência. O gigantismo das cidades industriou a toque de caixa a gênese e o avatar de uma cultura super especializada que com os seus mitos profanos e uma ética rigorosa como a lei das selvas, acabou se constituindo num desafio e num abismo muitas vezes intransponível para quem não quer vender a alma e sacrificar o seu sangue por uma batalha sem fim e uma guerra sem causa.

Essa cultura gerou também, por volta dos anos 60 uma dramaturgia específica para as suas exigências. Os teatros se tornaram pequenos e os elencos reduzidos, pois os textos possuíam poucas personagens. Embora esses dados façam lembrar a vanguarda

francesa dos anos 40/50, principalmente se considerarmos a preocupação comum com a angústia metafísica e com o absurdo da existência e da condição humana, essa dramaturgia das grandes cidades possui a especificidade estética própria das mistificações ilusionistas da cultura de massa.

A primeira característica fundamental é o realismo das personagens e situações enfocadas, ao contrário da alegorização das criaturas e circunstancialidade beckettianas. Os tipos que desfilam no universo de "Hablemos a calzón quitado", "Flores de Papel", "La noche de los asesinos" (Guillermo Gentile, Egon Wolf e José Triana), entre outros, são construídos dentro da perspectiva mimética do realismo/naturalismo, embora possuam a profundidade psicológica e a complexidade dos espíritos fragmentados, espelho das sincrônicas imagens iluminadas do vídeo/mosaico da TV. O modelo dramaturgico tanto estético como ideológico remete ao pragmatismo típico do "American way of life" que nos anos 60 passou da imagem asséptica e sorridente dos tempos de Kennedy à do mutilado, drogado e paranóico dos tempos Nixon/Vietnam. Edward (Zoo Story) Albee é o porta-voz do grito de revolta que se opõe ao culto da eficiência e precisão do funcionamento quase mecânico do homem. A "História do Zoológico" descreve a saga do rebelde sem causa que se suicida numa praça, obrigando outro homem a empunhar a sua própria faca e atirando-se sobre ela. O herói do drama de Albee é o homem solitário, e anônimo que mora num quarto de pensão barata e por ser incapaz de encontrar sentido inclusive na sua própria revolta, chega ao fundo do poço e ao extremo

da experiência de uma angústia insuportável além do que somente há a perspectiva do "inexplorado para sempre inexplorável" — a Morte.

A personagem central do drama da grande cidade é possuída do "pathos" e da dissociação psíquica quando tenta encontrar respostas a seus impulsos profundos, que tentam compensar um certo "sentimento de ausência" em relação à "modelos" e a uma linguagem (esquecida?), capaz de traduzir e elaborar a sua totalidade nos termos e exigências dos cânones brutais da urbanidade. Daí a importância de observar em todos os textos a presença do teatro dentro do teatro. As personagens recorrem frequentemente à representação de figuras estratificadas de tipos conhecidos e "desejáveis" o que resulta na sufocação de uma parte do seu ser, a mais genuína e carente de expressão. Não raro essas representações assumem um caráter grotesco e irônico, embora estejam sempre evadidas da patética necessidade de corresponder às figuras míticas, como se através da simulação a sua inacessibilidade pudesse ser vencida e assim elas pudessem ser olhadas com naturalidade. Paradoxalmente se dá o contrário, e a cada instante frustram-se as possibilidades de comunicação. Isso ocorre em "La noche de los asesinos", quando um quarteto de jovens representam situações familiares: em "Flores de Papel", cuja cena final é a representação grotesca do ritual do casamento; em "Muito Prazer", no fato das personagens serem elas próprias atores e atrizes profissionais. A exacerbação disto se dá em "Hablemos a calzón quitado", onde a personagem Pai é também, durante a noite, a Mãe. O pai é um homossexual

ART. 001. Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

que assalta táxis travestido de mulher. A trama se passa dentro do tradicional triângulo afetivo: a mãe possessiva e castradora cria seu filho como uma eterna criança, na esperança de que ele permaneça para sempre ligado ao seu útero. O filho precisa superar essa barreira para amadurecer emocionalmente, e o faz em função de uma companheira que é, por si uma ameaça à soberania da mãe. Em "Hablemos..." esse mesmo jogo se desenvolve num triângulo todo ele masculino: O pai é também a mãe, assume uma atitude protetora e maternal com o "nenem", a ponto de educá-lo rigorosamente dentro de casa. Tendo conhecimento do mundo apenas através da TV e dos jornais, o filho já rapaz, conserva uma atitude infantil, aceitando que o pai lhe dê banho e conte histórias para dormir. Juan, o filho, por não ter outra referência, aceita com absoluta tranquilidade o fato do pai sair travestido e armado com um revólver, todas as noites, para "trabalhar com táxis". O conflito surge quando Juan encontra um amigo e o convida para morar com eles. Martim, o amigo, aceita resabiado o convite, esperando a recusa do pai. Esse não só o aceita como ensaia um frete, logo rechaçado por Martim. Juan, com o amigo, começa a frequentar festas e encontra na Universidade, o que faz o Pai oscilar entre uma atitude carinhosa e repressiva. As coisas se precipitam quando Juan faz sexo pela primeira vez, com a companheira de Martim, culminando com a expulsão do pai de casa. Então Martim diz a Juan: "Hiciste tu revolución.". Completa-se o ciclo quando Juan tenta fazer de Martim um substituto do pai, e esse não permite. Persiste no final uma certa

ART. 001, Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

nostalgia do que era uma situação, com lógica e equilíbrio internos, embora absurda e chocante do ponto de vista exterior. A característica de uma realidade paralela, a princípio patológica, mas do tada de coerência extrema, depois de um exame mais profundo, é traço marcante das obras desse grupo; as personagens centrais são bipartidos, ou apresentados em dupla, sendo um a sombra do outro, reve sando-se nos papéis de oprimido e opressor. Isso confere uma dualidade de atitude à personagem, que ora age no sentido de preservar a relação, ora no sentido da desagregação total. O programa dos autores se constitui na tarefa de trazer para a luz o submundo reprimido dos espíritos humanos e lhes conferir uma legitimidade em resposta à sufocação do pragmatismo tecnocrático. Existe aí também, nestes textos, uma perspectiva de transformação, uma busca de um signo da totalidade perdida no passado arcaico, bálsamo e lenitivo para o mal-estar da civilização.

CONCLUSÃO

As peças constantes dos cinco grupos propostos pertencem, do ponto de vista da atitude manifestada do autor diante da realidade, à primeira categoria, ou seja, apresentam, em diferentes graus, uma tendência nitidamente programática. Os textos em questão percorrem variados estilos, mesclando-os, dando-lhes novas nuances, mas têm como ponto de convergência o compromisso com um programa de trabalho prévio e com o sentido da ação transformadora da arte. Visto que a narrativa latino-americana, marcada pelo sentimento do fantástico, se insere na categoria de obras de segunda ordem, a crítica de Salvador: 57-89, abr./jun. 1981

creve na segunda categoria, composta por autores que tomam a linguagem como tentativa de decifrar o enigma da realidade, não se verifica, portanto, a hipótese de um paralelo entre a produção dramaturgica contemporânea e o modelo estético apontado pelas obras daqueles escritores.

NOTAS

1. O título, do conto "A terceira margem do rio", é uma homenagem a João Guimarães Rosa.

2. O sentimento do fantástico não depende tanto de propriedades, traços inerentes à própria realidade, quanto de uma certa qualidade do olhar que sobre ela se detém, de uma aprendizagem da visão. Veja-se:

"Comprei uns óculos novos
óculos dos mais excelentes:
não têm aros, não tem asas,
não têm grau e não têm lentes..."

ROSA, J.G. Aletria e Hermenêutica (Prefácio). In: *Tutaméia (Terceiras Estórias)*. R.J., José Olímpio, 1979. p.7

3. BORGES, J.L. Um leitor. In: *Elogio da Sombra e Perfis*. Porto Alegre, Globo, 1971, p.60

"Não acabarei de decifrar as antigas línguas do Norte, não fundirei as mãos ávidas no ouro de Sigurd; a tarefa que empreendo é ilimitada e há de acompanhar-me até o fim, não menos misteriosa que o Universo e que eu, o aprendiz."

4. Idem, p. 118.

S A T O R
A R E P O
T E N E T
O P E R A
R O T A S

6. JUNG, C.G. *Memória, Sonhos, Reflexões*: 3^a ed. R.J., Nova Fronteira, 1978. p.294-5

"É porisso que o homem refere tudo a si mesmo, quando começa a pensar desajeitadamente em termos psicológicos, acreditando que tudo provém de sua intenção e de "si próprio". Pressupõe dessa forma, com ingenuidade infantil, que conhece todos os seus domínios e que sabe "o que ele próprio é".

7. Ver nas referências bibliográficas, André Morris, *Ofício de Hombres*.

8. Ver nas referências bibliográficas. José de Jesus Martinez, *El avaro y el mendigo*.

9. MACIEL, Luís Carlos. In: Repertório 1, revista Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia, p.30.

ANEXO

Grupo 1

1. *Cincocientos Mil Grados* - Juan Enrique Acuña -
(infantil) Costa Rica
2. *Uvieta* - Rubén Pagura, Eugenia Fuscaldó e Juan Enrique Acuña - Costa Rica
3. *História e Execução de Uma Galinha* - Manuel José Arce - Guatemala
4. *Mar Azul* - José Ávila - Panamá
5. *La Maleta del Burumbúm* - Juan Fernando Cerdas -
(infantil) e Rubén Pagura - Costa Rica
6. *Gracias a La Vida* - Isaac Chocrón - Venezuela
7. *Nuevas Aventuras de Simon Bolívar* - Leonardo Costa - Bolívia
8. *San Pablo Dirigente* - Criação coletiva dos presos políticos -
de Puchancaví (1976)
9. *Cuadros de Nuevas Costumbres* - Lionel Méndez Davila - Guatemala
10. *Los del Cuatro* - Gregor Díaz - Peru
11. *Variaciones para Muertos en Percusión* - Jorge Díaz - Chile
12. *Histórias para serem contadas* - Oswaldo Dragún - Argentina
13. *Tupac Amará* - Oswaldo Dragún - Argentina
14. *A Ras del Suelo* - Luiza Gonzáles e Virginia Grütter - Costa Rica

15. *La Guerra del Banano* - José de Jesus Martínez - Panamá
16. *Las Dos Caras del Pa* - Grupo Ollantay - Peru
troncito
17. *El Señor Galíndez* - Eduardo Pavlovsky - Ar
gentina
18. *Los Unos versus Los* - José Martínez Queiro
Otros - Ecuador
19. *A Veces Esa Palabra* - Agustín del Rosario -
Libertad Panamá
20. *El Juego de Todos Los* - Agustín del Rosario -
Juegos Panamá
21. *La Pasión según Anti* - Luiz Rafael Sanchez -
gona Pérez Porto Rico
22. *Naranjas en Saigón* - Raúl Valdes Vivo - Cu
ba

Grupo 2

1. *La Miel del Abejorro* - Andrés Morris - Hondu
ras
2. *Oficio de Hombres* - Andrés Morris - Hondu
ras
3. *História de um número* - Josefina Plá - Paraguai
4. *Hip... hip... hurra* - Dalmiro Saenu - Cuba
5. *Muito Prazer* - Oscar Viale - Argentina
6. *Cuestión de Narices* - Maruxa Vilalta - México

Grupo 3

1. *Los Profanos* - Daniel Gallegos - Cos
ta Rica
2. *El Avaro y El Men* - José de Jesus Martínez -
digo Panamá

3. *Convivência* - Oscar Viale - Argen
tina

Grupo 4

1. *El Menú* - Enrique Buenaventura -
Colombia
2. *La Orgia* - Enrique Buenaventura -
Colombia
3. *Luz Negra* - Alvaro Menén Desleal -
El Salvador
4. *El Monge de Potosí* - Guillermo Francovich -
Bolivia
5. *La Sombra* - Guillermo Francovich -
Bolivia
6. *Los Apóstoles* - Guillermo Francovich -
Bolivia
7. *La Gitana* - Guillermo Francovich -
Bolivia
8. *Como los Gansos* - Guillermo Francovich -
Bolivia
9. *Un Punhal en la Noche* - Guillermo Francovich -
Bolivia
10. *Reunion Improvisada* - Guillermo Francovich -
Bolivia
11. *Empresario de sueños* - Guillermo Francovich -
Bolivia
12. *El Reencuentro* - Guillermo Francovich -
Bolivia
13. *Soledad y Tiempo* - Guillermo Francovich -
Bolivia
14. *Monsenhor y Los Poetas* - Guillermo Francovich -
Bolivia
15. *El Apuntador* - Carlos Maggi - Colum
bia

16. *Juicio Final* - José de Jesus Martínez-
Panamá
17. *Metamorfosis*
(adapt) - Carlos Jose Reyes - Co
lombia
18. *El Crucificado* - Carlos Solorzano -Guate
mala
19. *Los Fantoches* - Carlos Solorzano- Guate
mala
20. *Un Drama Corriente* - Rolando Steiner - Nica
ragua

Grupo 5

1. *El Interrogatório* - Roberto Daniel Desalo
ma - Guatemala
2. *Hablemos a Calzón*
Quitado - Guilherme Gentile - Ar
gentina
3. *La Noche de Los*
Asesinos - José Triana - Cuba
4. *Flores de Papel* - Egon Wolff - Chile

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ACUÑA, Juan Enrique. Cincocientos mil grados. In: GUTIÉRREZ, Sonia, org. *Teatro popular y cambio social en América Latina*. São José da Costa Rica, Editorial Universitária Centroamericana (EDUCA), 1979. p.261-282.
2. ARCE, Manuel José. *História e execução de uma galinha*. Guatemala, Ediciones Nuevo Teatro, 1970.
3. ÁVILA, José. *Mar azul*. Panamá, Universidad del Panamá, Departamento de Expresiones Artísticas (DEXA), 1977.
4. BABOT, Jarl Ricardo. *Donde vive la langosta*. (Panamá), s.n.t. Inédito.
5. BUENAVENTURA, Enrique. *La Orgia*. In: ————. *Teatro*. Bogotá, Ed. Tercer Mundo, 1963.
6. CHOCRÓN, Isaac. *La Revolución*. Caracas, Editorial Tiempo Nuevo, 1972.
7. COSTA, Leonardo. *Nuevas aventuras de Simon Bolívar*. *La Última Rueda*, Universidad Central de Quito, (4/5). 1975.
8. DESALOMA, Roberto Daniel. *El interrogatório*. *Conjunto*, Havana, (13), 1972. Premio Casa de las Américas.
9. DÍAZ, Gregor. *Los del cuatro*. In: RODRIGUEZ SARDIÑAZ, Orlando & SUAREZ RODILLO, Carlos Miguel, orgs. *Teatro contemporáneo hispanoamericano*. Madrid, Escelicer, 1971. t.1.
10. DÍAZ, Jorge. *Veriaciones para muertos en percusión*. *Conjunto*, Havana, (1), 1964. Concurso Literário Hispanoamericano.
11. DRAGUN, Oswaldo. *Histórias para serem contadas*. Buenos Aires, Ediciones Losange, 1952.
12. ————. *Tupac Amaru*. Buenos Aires, Ediciones Losange, 1957.
13. FRANCOVICH, Guilermo. *Teatro*. Bolívia, Editori al "Los Amigos del Libro", 1975.
14. FUSCALDO, Eugenia; PAGURA, Rubén; ACUÑA, Juan Enrique. *Uvieta*. In: GUTIÉRREZ, Sonia, org. *Teatro popular y cambio social en América Latina*. São José da Costa Rica, Editorial Universitária Centroamericana (EDUCA), 1979. p.383-402.

15. GALLEGOS, Daniel. Los profanos. *Repertório*, São José da Costa Rica, (14): 25-100, 1969.
16. GENTILE, Guillermo. Hablemos a calzon quitado. *Teatro '70*, Buenos Aires, (4/5): 57-81, nov./dic., 1970.
17. GRUPO DE TEATRO OLLANTAY. Las dos caras del pa troncito. In: GUTIÉRREZ, Sonia, org. *Teatro popular y cambio social en America Latina*. São José da Costa Rica, Editorial Universitária Centroamericana (EDUCA), 1979. p. 403-423.
18. GRUTER, Virginia & GONZALEZ, Luiza. A ras del suelo. In: GUTIÉRREZ, Sonia, org. *Teatro popular y cambio social en America Latina*. São José da Costa Rica, Editorial Universitária Centroamericana (EDUCA), 1979, p.314-382.
19. MAGGI, Carlos. El apuntador. In: *Teatro breve hispanoamericano contemporáneo*. 1970. v.3.
20. MARTINEZ, José de Jesus. El avaro e el mendigo. *Repertório*. São José da Costa Rica, (14): 101-116, 1969.
21. ———. La guerra del banano. *Tareas*, Panamá, (34): 63-126, 1976.
22. ———. *Juicio Final*. Panamá, Instituto Nacional del Panamá, 1962.
23. MARTINEZ QUEIROLO, José. Los unos versus los otros. In: RODRIGUES SARDIÑAZ, Orlando & SUAREZ RODILLO, Carlos Miguel, orgs. *Teatro contemporáneo hispanoamericano*. Madrid, Escelicer, 1971.t.1.
24. MÉNDEZ DÁVILA, Lionel. Cuadros de nuevas costumbres. *Conjunto*, Havana, (13), 1972. Premio Casa de las Americas.
25. MENÉN DESLEAL, Alvaro. Luz negra. *Repertório*, São José da Costa Rica, (14): 21-24, 1969.
26. MORRIS, Andrés. La miel del abejorro. *Repertório*, São José da Costa Rica, (14): 43-60, 1969.
27. PAGURA, Rubén & Cerdas, Juan Fernando. La mata del burumbúm. In: GUTIÉRREZ, Sonia, org. *Teatro popular y cambio social en America Latina*. São José da Costa Rica, Editorial Universitária Centroamericana (EDUCA). 1979. p.283-313.
28. PLÁ, Josefina. História de un número. In: RODRIGUES SARDIÑAZ, Orlando & SUAREZ RODILLO, Carlos Miguel, orgs. *Teatro contemporáneo hispanoamericano*. Madrid, Escelicer, 1971. t.1.

29. REYES, Carlos José. Metamorfosis. In: RODRIGUES SARDIÑAZ, Orlando & SUAREZ RODILLO, Carlos Miguel, orgs. *Teatro contemporáneo hispanoamericano*. Madrid, Escelicer, 1971. t.1.
30. ROSARIO, Augustin del. *A veces esa palabra libertad/El juego de todos los juegos*. Panamá, Universidad del Panamá, Departamento de Expresiones Artísticas (DEXA), 1976. (Colección Premio).
31. SANCHEZ, Luiz Rafael. *La pasion segun Antigona Perez*. Porto Rico, Editorial Cultural, 1975.
32. SAENV, Dalmiro. *Hip...hip...hurra*. Havana, Casa de las Americas, 1977.
33. SAN Pablo dirigente. In: GUTIÉRREZ, Sonia, org. *Teatro popular y cambio social en America Latina*. São José da Costa Rica, Editorial Universitária Centroamericana (EDUCA), 1979.p.424-437. Criação coletiva dos presos políticos da Puchancaví.
34. SOLORZANO, Carlos. El crucificado. *Repertório*. São José da Costa Rica, (14): 11-20, 1969.
35. ———. Los fantoches. In: *Teatro breve hispanoamericano contemporáneo*. 1963.
36. STEINER, Rolando. Un Drama Corriente. *Repertório*, São José da Costa Rica, (14), 1969.
37. TRIANA, José. La noche de los asesinos. In: *9 dramaturgos hispanoamericanos*. Ottawa, Girol Book, 1979, (Colección Telón, 1).
38. VILALTA, Maruxa. Cuestion de narices. In: RODRIGUES SARDIÑAZ, Orlando & SUAREZ RODILLO, Carlos Miguel, orgs. *Teatro contemporáneo hispanoamericano*. Madrid, Escelicer, 1971. t.1.
39. VIVO, Raul V. Naranjas en Saigon. *Conjunto*, Havana, (12), 1972. Casa de las Americas.
40. WOLFF, Egon. Flores de papel. In: RODRIGUES SARDIÑAZ, Orlando e SUAREZ RODILLO, Carlos Miguel, orgs. *Teatro contemporáneo hispanoamericano*. Madrid, Escelicer, 1971. t.1.

**REFLETS DANS L'EAU -
IMAGES I PARA PIANO DE
CLAUDE DEBUSSY**

Jamary Oliveira

RESUMO

Á concepção harmônica, assim como a interação de conjuntos distintos tornam "Reflets dans L'eau" uma fonte excepcional de compreensão da linguagem musical de Debussy. O presente artigo, à procura desta compreensão, examina detalhes estruturais da composição, discutindo aqueles que parecem mais particulares ao compositor, e oferece explicações plausíveis aos acontecimentos sonoros singulares evidenciados pela própria análise.

A concepção harmônica, assim como a interação de conjuntos distintos, torna esta peça uma fonte excepcional de compreensão da linguagem musical de Debussy. Algumas de suas principais inovações, ple

namente desenvolvidas em trabalhos posteriores, são aqui utilizadas, um fato que permite o reconhecimento de alguns aspectos de sua evolução como compositor e que torna esta peça especialmente valiosa para análise.

A fonte temática consiste basicamente de um único intervalo, a quarta, a qual gera os motivos melódicos. Quando do seu surgimento (compasso 1-2,) este intervalo engloba um motivo descendente em se mínimas constituído de uma terça-menor e uma segunda-maior (Láb-Fã-Mib,) intervalos característicos do conjunto pentatônico, os quais, além de estarem presentes - em sua forma original, expandida ou contraída - em todas as variantes do motivo, fundamentam grande parte do movimento harmônico. O Ex.1 mostra as diversas variantes melódicas deste motivo e de seu complemento. Neste exemplo podemos notar que o intervalo gerador (a quarta justa descendente) - neste caso uma simplificação do verdadeiro motivo principal (Láb-Fã-Mib) - é usado unicamente na Coda, uma retomada estendida da parte A. O outro motivo diretamente originário do motivo principal - variado figurativamente e em tons inteiros - é o único usado em conexão com ambas as partes, B (veja compassos 61-64) e A (também na Coda - compassos 80-81). Todas as outras variantes tem como origem o retrógrado do motivo principal - uma forma jamais usada em sua versão original - e são complementadas pelo retorno à nota inicial por graus conjuntos. Nestas variantes, exceto por aquelas nos compassos 58-59 - que mantêm a origem pentatônica e contêm um complemento adicional - e nos

Ex. 1

1-2, 5-6, 36-37, 40-41, 72-73, 76-77, 82-83, 86-87

84-85, 88, 89, 90, 91

58-59

60, 62

30-31

55-56

61, 63, 84, 80, 81

25-26

81-82

66

67, 69

67, 69

70

70, 71

71-72

compassos 60 e 62, a organização rítmica enfatiza o intervalo de terça em vez da quarta original. To das estas variantes têm uma conotação diatônica, exceto a do compasso 66. Esta é basicamente cromática e seu complemento origina uma extensão nos compassos 67-72 - uma espécie de "imitação" com acentuação e diminuição rítmicas.

A linha do baixo, tipicamente debussiana, consiste de pedais estendidos e prolongações interconectadas por movimentos curtos, geralmente em modelos regulares. O gráfico do Ex. 2 parece-me ser suficiente para a compreensão desta linha. Alguns pontos entretanto, merecem alguma atenção. Isto é

Ex. 2

verdade particularmente para os compassos 17-25 onde as terças-menores ascendentes seguidas por segundas-menores descendentes, representam na verdade de um movimento em uma voz interna, a qual, interrompida no compasso 23, retorna uma oitava abaixo (com troca enarmônica) como nota inicial do motivo melódico no compasso 25. É também importante notar

que o motivo melódico principal (terça-menor-segunda maior) gera todo o movimento harmônico nas seções inicial e final da peça. O Ex. 3 resume o Ex. 2, retendo apenas as notas importantes do baixo, e identificando-as com as escalas pentatônica e de tons-inteiros. As pequenas setas no meio dos pentagramas indicam que aquela seção em particular tem um tratamento *predominantemente* pentatônico ou diatônico (setas apontando para cima) ou *predominantemente* em tons inteiros (setas apontando para baixo.)

Ex. 3

Intencionalmente, sublinhei "predominantemente" no parágrafo acima, devido ao fato que ambos conjuntos, o pentatônico e o em tons-inteiros, são originados de conjuntos contendo notas adicionais. Como exemplo deste procedimento, veja os compassos iniciais da peça, onde a voz superior, através do seu movimento em quintas, origina o pentatônico de Ré maior, e nos compassos 25-27 ou 44-48 (Ex.4,) onde o conjunto em tons-inteiros contém

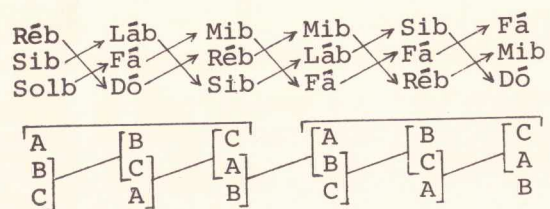
ART. 001, Salvador: 91-103, abr./jun. 1981

uma nota adicional, a qual corresponderia à terça menor na escala.

Ex.4



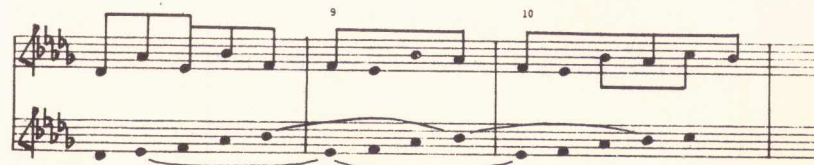
Com respeito à primeira seção da peça, é importante mencionar o movimento contrapontístico na mão direita, o qual resulta nos acordes sobre Solb, Fã e Mib, e mais tarde (compasso 3) Fã, Sib e Fã, circundando o acorde básico prolongado, i.e., Rêb. A ênfase no movimento em quintas (voz superior) é obtido por um modelo regular de cruzamento de vozes, como podemos verificar no seguinte diagrama:



Apesar de toda a coleção de Rêb estar presente nesta passagem, poder-se-ia discutir a respeito de quanto de Rêb ela preenche, um fato que permanece indefinido mesmo ao final da peça. Não há dúvida, entretanto, que se um centro ou tom deva ser considerado aqui, Rêb teria uma melhor chance, ao

menos como ponto referencial.

Ex. 5



Ainda nesta primeira seção, o pentatônico do início é alterado por meio de substituição de notas (Rêb por Dô) no compasso 9-10 (veja Ex.5,) em uma passagem harmonizada cromaticamente em acordes paralelos só comparável - nesta peça - aos compassos 31 e 32 (veja Ex.6 e 7.) Esta passagem tem uma forte tendência para resolver em direção a Solb devido à ênfase nos acordes de Dôb e de Rêb, uma tendência que permanece mesmo após o acorde de Lãb no

Ex.6



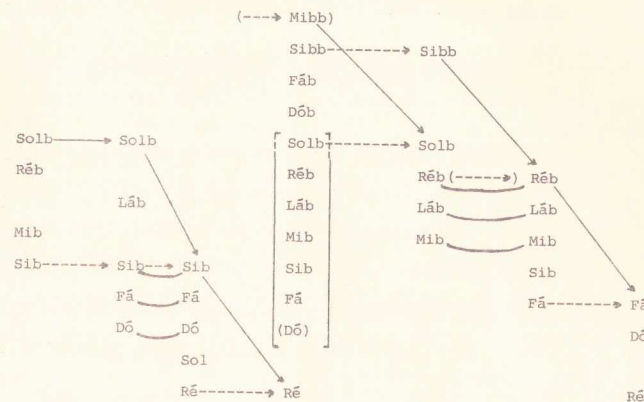
Ex. 7



compasso 12. O final desta seção (compasso 11-16) é, sob o ponto de vista harmônico, o trecho mais complexo da peça. Ela consiste basicamente de "acordes pentatônicos" paralelos em uma relação de terças-maiores. O Ex.8 é um esquema desta passagem, com a redução harmônica no pentagrama superior, a disposição em quartas ascendentes no centro, e as escalas pentatônicas resultantes no pentagrama inferior. Além da prolongação do Sib e do Fã, podemos notar que:

a. a quarta superior (no centro do exemplo) de um acorde está relacionada por terça-maior com a quarta superior do próximo acorde. A única exceção encontra-se nos compassos 14-15 onde começa uma nova relação em terças-maiores;

Ex. 8



b. a quarta inferior (considerando somente as notas que geram a transferência pentatônica) é mantida como nota comum com a quarta superior do próximo acorde;

c. no compasso 14, duas escalas pentatônicas são geradas. A de Mibb conduzindo para a de Solb, e a de Réb antecipando a relação em terças-menores seguinte. Esta nova relação é obtida pela transformação do Solb pentatônico em menor, e pelo uso da terça-menor (ou do tom relativo-maior - Bbb) como novo ponto de referência;

d. o movimento dos acordes nos compassos 12-13 tem as mesmas características encontradas no movimento dos acordes nos compassos 15-16, i.e., a transferência em terça-maior e as três quartas inferiores do primeiro acorde como notas comuns com as três quartas superiores do próximo. Além disso, ambos os acordes (compasso 12 e 15), têm suas quartas externas a um intervalo de trítono.

Talvez, as duas passagens mais extraordinárias nesta peça sejam aquelas dos compassos 49-51 e 66-70. Em ambas (ver Ex.9 e 10,) as fundamentais dos acordes "arpejam" um acorde de D^9 que determina a direção harmônica. O acorde gerado na primeira destas passagens, um Sib^9 , tem sua resolução no compasso 57, cujo acorde, Mib, é precedido por um acorde de $Sol\#^9$ ($L\acute{a}b^9$.) É extraordinário como a cadência retrógrada ($L\acute{a}b^9$ -Mib) é absorvida pela cadência autêntica (Sib^9 -Mib,) considerando-se principalmente que a última não é exposta literalmente. Na segunda passagem, a resolução do acorde de D^9 ($L\acute{a}b^9$,) é adiada por meio de uma "cadência de engu

Ex. 9



Ex.10



no" sobre o acorde de Sib^{6-5}_{4-3} até o compasso 76. Aqui, a escolha dos acordes parece ser intencionalmente relacionada primeiro com réb, exceto pelo dó no compasso 68 (o acorde anti-napolitano,) e então com Réb. Esta mudança de modo de réb para Réb é ainda mais clara nas tríades paralelas da mão direita nos compassos 69-72:

Ex.11



A passagem entre as duas acima referidas consiste, antes de tudo, em uma prolongação do acorde de Mib (veja Ex. 12) e contém alguns pontos que merecem atenção. Primeiro, os acordes diminutos no compasso 59 parecem ter como fundamentais implícitas ou Mib e Sol, ou, em acordo com a grafia, Dô e

Ex.12

Sib. Esta última interpretação nos daria o motivo-principal (terça-menor-segunda-maior) na única passagem nesta seção onde o conjunto pentatônico dá origem ao conteúdo melódico; segundo, a oscilação de Sib (a quinta do acorde) no compasso 60 para Dôb (Si) produz os tons-inteiros no compasso 61 e o retorno do acorde de Mib no compasso 62, e, de maneira semelhante a alteração da quinta do acorde de Réb produz os tons-inteiros no compasso 64; terceiro, a mudança de duas notas do acorde de Mib (compasso 62) gera um novo acorde, Réb, no ponto em que o baixo inicia seu único movimento em quintas na peça, conduzindo para o acorde de fá# (solb) no compasso 66, enquanto o movimento cromático do Sol, indo para o Láb no compasso 63, continua seu caminho - descendente - para o Mi, alcançando no compasso 67 como quinta do acorde de Lá;

e quarto, o compasso 65 lembra o que tivemos nos compassos 44-48, considerando-se que esboça a mesma tríade aumentada, unindo esta com a próxima passagem, a qual começa com duas das possíveis resoluções desta tríade (veja Ex. 13). Os dois acordes de resolução, fá e ré, mantêm a nota comum Lá, conduzindo para o próprio acorde de Lá. O terceiro acorde de resolução Sib, o qual deu origem à tríade aumentada nos compassos 44-48, retorna somente nos compassos 72-75 como o acorde $\begin{matrix} 6-5 \\ 4-3 \end{matrix}$ a que me referi anteriormente.

Ex. 13

CONTRIBUIRAM PARA ART 001

1. Paulo Dourado

Professor colaborador no Departamento de Teatro da EMAC-UFBa. Graduado em Direção Teatral pela UFBa.

2. Maria Eunice S. Lobo Ferreira Lima

Professor Assistente I no Departamento de Psicologia da FFCH-UFBa. Especialização em Psicologia Experimental-UFBa.

3. Paulo Lima

Professor Assistente no Departamento de Música da EMAC-UFBa. Graduado em composição pela Universidade de Illinois E.U.A. M.S pela Universidade de Illinois - E.U.A.

4. Cleise Mendes

Professor Assistente I no Departamento de Teatro da EMAC-UFBa. Licenciatura em Letras Vernáculas com uma Língua Estrangeira, Bachelarelado em Teoria da Literatura UFBa. Pós-Graduação em Teoria da Literatura UFBa.

5. Alda de Jesus Oliveira

Professor Assistente I no Departamento de Música da EMAC-UFBa. M.A pela Universidade Tufts - E.U.A.

6. Jamary Oliveira

Professor Assistente IV no Departamento de Música da EMAC-UFBa. M.F.A. pela Universidade Brandeis - E.U.A. Pesquisador III-A pelo CNPq.

7. Ernst Widmer

Professor Titular II no Departamento de Música da EMAC-UFBa. Coordenador de Extensão da UFBa. - Compositor, Instrumentista e Pedagogo Graduado pelo Conservatório de Zurique.



Impresso na
Gráfica Universitária
Salvador - Bahia



NORMAS PARA APRESENTAÇÃO DE ORIGINALS

1. A Revista de Arte da EMAC aceitará para publicação trabalhos dos seguintes tipos, relativos à área de Arte:
 - a) artigos que relatem observações ou experiências originais;
 - b) artigos especificamente voltados para atualização ou análise de temas de interesse artístico;
 - c) pequenos comentários e críticas;
 - d) comentários a idéias expressas em artigos já publicados.
2. Os originais devem conter o nome completo e da dos sobre o autor ou autores. Devem ser datilografados em papel branco, formato ofício, em um só lado da folha, com espaço duplo e margens amplas, observando-se a ortografia oficial.
3. Duas vias do trabalho devem ser encaminhadas à Comissão de Coordenação do Periódico, juntamente com um documento que autorize a sua publicação.
4. As referências bibliográficas e/ou as notas ao texto devem ser numeradas em ordem crescente, constituindo portanto, lista única no final do texto. Ficam excluídas as notas de rodapé.
5. *Apresentação Gráfica:*
 - a) Usar espaço duplo, exceto para as notas de final do texto resumo e citações bibliográficas longas
 - b) Margens de 3,5cm na lateral esquerda e 2,5cm na margem direita.
 - c) Numeração em algarismos arábicos na margem superior direita.
6. Os artigos deverão ser acompanhados de resumo (em português) com até cem (100) palavras. As ilustrações e tabelas com as respectivas legendas virão em folhas separadas indicando-se no texto o lugar em que deverão ser inseridas. Os desenhos deverão ser copiados a nanquim assim como os exemplos musicais.

