

Fabio Cardozo de Mello Cintra

A musicalidade como arcabouço da cena:

Caminhos para uma educação musical no teatro

Tese apresentada à área de concentração de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Artes, sob orientação do Prof. Dr. José Eduardo Vendramini.

São Paulo

2006

Para Sandra.

Agradecimentos

Ao Prof. Dr. José Eduardo Vendramini, meu orientador, pela paciência, dedicação e por ter me ensinado o rigor na pesquisa.

Aos meus colegas professores e funcionários do Departamento de Artes Cênicas da ECA-USP, pelo apoio em todos os momentos.

Ao Edu Coutinho, pela amizade e pelas conversas.

Ao Pi e à Marlene, pelo acolhimento e por todos os fins de semana.

Ao Ulysses Cruz e a todos os atores do Macbeth, sem os quais este trabalho não existiria.

Ao Sérgio Coelho, pela oportunidade.

Ao Paulo Plagus, pela fé e por Portugal.

Aos meus mestres de música: Olivier Toni, Willy Correa de Oliveira, Klaus Dieter-Wolff e Samuel Kerr, que me ensinaram a arte, a ética e o rigor da música.

À Profa. Dra. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada, pela amizade e gentileza extremas.

Ao Prof. Dr. Pedro Paulo Salles, pela amizade e pelas informações essenciais.

Ao Prof. Dr. Fausto Fuser, pela generosa acolhida nos momentos difíceis.

À Profa. Dra. Vera Lúcia Gonçalves Felício, pelas sugestões preciosas.

Aos meus coralistas e alunos de todos os tempos.

A meus filhos Ana Helena, Maria Elisa e Arthur, pela espera e pela compreensão.

À minha mãe, pela presença na distância.

A meu pai, pelas canções.

A meu avô, pela chama do conhecimento.

Dois Irmãos, quando vai alta a madrugada
E a teus pés vão-se encostar os instrumentos
Aprendi a respeitar tua prumada
E desconfiar do teu silêncio

Penso ouvir a pulsação atravessada
Do que foi e o que será noutra existência
É assim como se a rocha dilatada
Fosse uma concentração de tempo

É assim como se o ritmo do nada
Fosse sim, todos os ritmos por dentro
Ou, então, como uma música parada
Sobre uma montanha em movimento

Morro Dois Irmãos

Chico Buarque de Hollanda

RESUMO

Neste trabalho, proponho caminhos para uma educação musical no teatro, partindo da crença de que a cena pode ser compreendida como um evento regido e estruturado sobre bases musicais, a partir da similaridade existente nos modos de percepção do tempo na música e no teatro.

É possível entender a cena a partir do conceito de *mousiké*, compreendido como a organização de som, silêncio, movimento e palavra no tempo-espaço. A *mousiké* funciona assim como o princípio organizador da obra artística como um todo. Tomo o conceito de *cronotopo artístico*, tal como utilizado por Patrice Pavis, como instrumento para a análise e elaboração da musicalidade cênica.

Nesse contexto, torna-se essencial a questão do tempo, o que demanda do ator meios para sua percepção, apreensão e controle. Esta foi uma preocupação marcante na obra de diversos encenadores do século XX, examinados neste trabalho.

A prática da música pode ser o ponto de partida ideal para encontrar esses meios e elaborar outros, os quais, por sua vez, podem ser encontrados em novas propostas - presentes na produção musical do século XX, e também examinadas aqui -, que transformaram os paradigmas de escuta vigentes.

Proponho então uma educação do ator para a musicalidade da cena, a partir de uma pedagogia da escuta, necessariamente ligada à consciência e ao uso do corpo como centro da ação musical. Dessa forma, o ator deve tornar-se o ordenador da temporalidade cênica.

Isto pode ser alcançado através da improvisação e do jogo, recursos presentes nas pedagogias do teatro e da música desde o início do século XX. Esses recursos proporcionam um tipo de aprendizado em rede, no qual tanto o conhecimento específico quanto as próprias metodologias de elaboração de aprendizagem são construídos coletivamente.

A fim de apoiar meu pensamento pedagógico, elaborei um modelo, baseado no trinômio Escuta-Escrita-Execução. A improvisação e o jogo são aí trabalhados de forma simultânea, estabelecendo uma rede de ações que propicia o exercício conjunto da criação, da pesquisa e do aprendizado técnico.

A formação musical para o teatro aqui proposta deve, portanto, contemplar as necessidades específicas da cena e proporcionar ao ator autonomia de criação e de construção de conhecimento nesse campo.

ABSTRACT

On this thesis, I propose new ways for musical education in the theater, based on the belief that the scene can be understood as an event guided and structured on musical foundations, supported by the similarity that exists in the ways of perception of time in music and drama.

It is possible to understand the scene on the grounds of the concept of *mousiké*, understood as the organization of sound, silence, movement and the spoken word in time and space. The *mousiké* becomes an organizing principle of the artistic work as a whole. I use the definition of *artistic chronotope*, as presented by Patrice Pavis, as an instrument for the analysis and elaboration of scenic musicality. On that context, the matter of time becomes essential, and that forces the actor to develop his perception, apprehension and control. That has been a constant concern in the work of many *metteurs en scène* of the 20th century investigated in this research.

The practice of music can be the starting point to find these means and elaborate others, which may be found in new proposals – existing in musical production of the 20th century and analyzed here - that have changed existing paradigms on hearing.

I propose the education of the actor for the musicality of the scene, based on hearing pedagogy, strictly connected to the conscience and the use of the body as center of musical action. In that way, the actor must become the organizer of scenic temporality.

That can be reached through improvisation and games, resources that are present in theater and music pedagogies since the beginning of the 20th century. These concepts provide a kind of net learning in which specific knowledge as well as personal methodology elaboration are built collectively.

As means of support for my pedagogical thought, I worked on a model based on the triangle Hearing-Writing-Performing. Improvisation and game in that circumstance are developed simultaneously, establishing a net of actions that benefits collective learning, research and technical learning.

The music formation for the theater proposed in here must contemplate the specific needs of the scene and fulfill the actor with autonomy of creation and the building of knowledge in that field.

Normas utilizadas neste trabalho

Negrito: para títulos e destaques de títulos de seções e sub-seções.

Sublinhado: para títulos de obras (teatrais, musicais, literárias, cinematográficas).

Itálico: para palavras em língua estrangeira e ênfases no texto.

Traduções do inglês, francês, italiano e espanhol:

Fabio Cardozo de Mello Cintra

SUMÁRIO

Introdução	15
Objetivo geral	15
Justificativa e aspectos práticos	16
A música enquanto princípio organizador da encenação e o ator como ordenador da temporalidade do espetáculo	17
O trabalho dos criadores cênicos a partir dessa abordagem	19
Capítulo I – Teatro e Música: interseções	21
As transformações na linguagem teatral europeia no século XX e a emergência de uma nova teatralidade	21
Novas concepções teatrais	22
Renovação da convenção teatral	22
O lugar do texto	23
A revolução tecnológica – o surgimento da fotografia e do cinema como meios de representação	24
A necessidade de um novo ator para um novo teatro	26
A música como referência	26
Appia	28
Dalcroze	31
Stanislavski	32
Meyerhold	35
Artaud	39
Grotowski	42
A respiração	45
Bob Wilson e a temporalidade cênica	47

	10
O tempo como interseção	49
Capítulo II – A transformação dos paradigmas musicais no século XX	56
O compositor e a questão da escuta	58
Pierre Schaeffer	58
John Cage	62
Murray Schafer	63
Que educação musical?	68
Propostas da pedagogia musical do século XX	70
Dalcroze	71
Edgar Willems	74
Carl Orff	77
Kodály	79
Villa-Lobos	80
A experiência coral	82
A necessidade de uma educação musical	86
Do sentido da audição aos sentidos da escuta	87
Por uma pedagogia da escuta: consciência e ação	88
Capítulo III – A música como princípio organizador da encenação	92
<i>Mousiké</i>	94
<i>Mousiké</i> e paisagem sonora	98
A cena como <i>mousiké</i> : paisagem sonora e paisagem cênica	100
O <i>cronotopo</i> artístico	101
<i>Cronotopo</i> artístico como manifestação concreta da <i>mousiké</i> : paisagem cênico-sonora	104
O aspecto temporal da <i>mousiké</i> na cena: o tempo como meio comum	105

	11
<i>A mousiké</i> como arcabouço da encenação: polifonia	105
O ator como ordenador da temporalidade do espetáculo	106
Capítulo IV - Macbeth	108
Introdução	108
Considerações sobre o texto	108
Processo de trabalho	109
Premissas	109
Concepção	110
Oficinas	110
Princípios composicionais	111
Tensão e relaxamento	112
Pensamento temático	115
Tema principal	116
Tema contrastante	118
Utilização de ruídos em formantes temáticos	118
Temáticas musicais históricas	119
Planos de linguagem	120
Roteiro comentado	123
Prólogo	123
Ato I	125
Cena I – Bruxas	125
Cena II – Acampamento em Forres	128
Cena III – Na charneca	130

	12
Cena IV – Em Forres, no palácio	132
Cena V – Um aposento no castelo de Macbeth	135
Cena VI – Em frente ao castelo de Macbeth	137
Cena VII – Um aposento no palácio	138
Ato II	141
Cena I – Pátio interno do castelo de Macbeth	141
Cena II – O mesmo. Entra Lady Macbeth	144
Cena III – Porteiro	147
Cena III – Seqüência	149
Cena IV – Porteiro	150
Ato III	151
Cena I – Forres – um aposento no palácio	151
Cena II – Outro aposento no palácio	152
Cena III – Assassinato de Banquo	154
Cena IV – O banquete	156
Cena V – Porteiro	158
Ato IV	159
Cena I – Uma caverna no pântano	159
Processo de criação	160
Garrafas	162
Exército	164
Cena II – Assassinato de Lady McDuff	167
Cena III – Malcolm e McDuff na Inglaterra	169

	13
Ato V	171
Cena I - Um aposento no castelo	171
Cena II – Campo próximo a Dunsinane	172
Cena III – Um aposento no castelo	173
Cena IV – Malcolm e exército	174
Cena V- Morte de Lady Macbeth	175
Cenas VI e VII – A batalha	176
Interseções entre a linguagem musical e a encenação em <u>Macbeth</u>	178
Funções do som e da música em <u>Macbeth</u>	178
Procedimentos composicionais em <u>Macbeth</u>	180
Capítulo V - A abordagem musical da cena	182
Princípios norteadores gerais	185
Processo de criação e processo de educação	185
O processo de criação como processo coletivo de construção do conhecimento	186
Objetivos	188
<i>Mousiké e cronotopo</i>	188
A percepção globalizante do ator	189
O corpo como centro da atividade do ator	190
Ação física	191
A natureza lúdica da música e do teatro	192
Improvisação	192
Jogo teatral	194
Jogo musical	197
Foco, Instrução e Avaliação no jogo musical	199
Complementaridade dos jogos teatral e musical	202

	14
Formação básica	203
Pensando uma prática pedagógica	204
John Paynter	204
O trinômio Escuta-Escrita-Execução	206
Exemplo de aplicação do trinômio	207
Procedimentos para avaliação	209
Roda	209
Registro pessoal	210
Questionário	211
Conclusão parcial	212
Conclusão	214
Bibliografia	217

Introdução

Objetivo Geral

Este trabalho busca mostrar a existência de uma similaridade nos modos de percepção do tempo na música e no teatro, sua importância para todos os participantes do evento teatral e a possibilidade de utilizarmos essa relação como instrumento de trabalho para o músico, o encenador e o ator. Essa investigação nos leva, a partir daí, a propor caminhos para uma educação musical no teatro, com foco no ator.

Estes profissionais são tratados aqui como agentes que cumprem papéis a partir de competências artísticas e não como especialistas, e entre os quais se dividem tarefas específicas. Evidentemente, continua necessária a participação de artistas com formação especializada; mas o teatro, enquanto arte coletiva e, mais ainda, as concepções contemporâneas do processo de criação teatral têm atuado no sentido de esgarçar as fronteiras entre as funções de cada artista. Isso ocorre inclusive no plano do espectador, chamado muitas vezes a intervir no decorrer do espetáculo e, em algumas propostas, mesmo durante o processo de criação ou após o evento espetacular propriamente dito. Na verdade, cada um desses papéis contém os outros e é por eles contido, na medida adequada a cada situação. Assim, ao invés de quatro figuras distintas, temos agentes multifuncionais que enfatizam suas atuações particulares a cada momento e que se diferenciam por competências específicas. Embora este possa ser considerado um caso-limite (em contraposição ao teatro em que os papéis são rigidamente atribuídos a cada profissional, que cumpre estritamente uma tarefa), é nesta direção que consideramos ser útil pensar o objeto deste trabalho, por acreditarmos em um tipo de processo de criação teatral que aponta para a troca de saberes, competências e resultados artísticos entre seus participantes, incluindo aí o espectador (seu público).

A proposta é tornar vívida a percepção do plano musical inerente à ação cênica. Plano esse que se manifesta em vários níveis: no da concepção e realização do

espetáculo pelo encenador e pelo músico, no trabalho do ator e no do espectador, que, consciente ou inconscientemente, entra em contato com este plano e reage a ele da mesma forma que reage a outros planos do discurso cênico.

Justificativa e aspectos práticos

Para tanto, será realizada a análise da montagem do espetáculo Macbeth, de William Shakespeare, dirigido por Ulysses Cruz em 1992 na cidade de São Paulo, da qual participei como diretor musical, compositor, preparador vocal e pedagogo.

Em que pese a escrita e/ou a publicação recente de alguns trabalhos nesta área, como os de Lívio Tragtenberg, Claudiney Carrasco, Luiz Otávio Gonçalves de Souza e Roberto Gill Camargo, há ainda muito por explorar no campo das relações entre a música e o teatro, tanto no plano prático quanto no teórico. Parte da produção teatral brasileira contemporânea tem mostrado que existe uma investigação que tem valorizado esta discussão, em espetáculos nos quais fica clara a preocupação com a composição da musicalidade da cena, como Agreste, de Newton Moreno, com adaptação de Luiz Ruffato e encenação de Márcio Aurélio, e Mire Veja, adaptação do livro Eles eram muitos cavalos, de Luiz Ruffato, com dramaturgia e encenação de Pedro Pires e Zernesto Pessoa, espetáculo realizado pela Companhia do Feijão.

A escolha do Macbeth na encenação de Ulysses Cruz deve-se a diversas razões: a primeira é minha proximidade do processo, que acompanhei regularmente do início dos ensaios ao final da temporada, no período de um ano; em seguida, o fato de ter podido experimentar e criar em diálogo permanente com os outros participantes, a começar pelos próprios atores, que se colocaram espontaneamente como interlocutores imediatos do processo e, é claro, com o diretor, seu assistente e os preparadores corporais. Outra razão para esta escolha é o fato de, nesta encenação, eu ter podido experimentar e compor utilizando uma pluralidade de recursos, desde a sonorização ao vivo até a gravação, passando pelo tratamento musical da palavra e pelo canto coral.

Este trabalho se dedica à discussão dos seguintes pontos básicos:

1. A música enquanto princípio organizador da encenação e o ator como ordenador da temporalidade do espetáculo

Nesta proposta, a música é compreendida como uma matriz possível da cena. A cena se caracteriza, assim, como um evento estruturado e expresso a partir de um pensamento que organiza, no tempo e no espaço, o som, o silêncio e o movimento. Este pensamento toma por princípio o conceito grego de *mousiké*, enquanto idéia sintetizadora da ordenação dos eventos no tempo e no espaço. Em nossa proposta, apreendemos a *mousiké*, enquanto evento concreto, através do conceito de *cronotopo artístico*, proposto por Patrice Pavis em seu livro A Análise dos Espetáculos.

A *mousiké* se estrutura, no evento cênico, como *cronotopo*, isto é como um todo significativo, uma coordenada de espaço-tempo definida. Assim, o que Stanislavski chamou *ação*, ou *ação física*, pode ser visto como um *cronotopo*, no sentido de um todo que representa um tempo-espaço determinado; a seqüência das ações seria então uma seqüência de *cronotopos*, a qual, por sua vez, traduziria uma sucessão de vetores, de forças indicativas das direções que estão sendo seguidas pela ação cênica, em todos os planos e níveis: no do ator, individualmente ou em relação; no da relação entre atores; no da relação desse conjunto com outros conjuntos e com o espaço. Ação essa que capto, como espectador, e que construo, como ator, num aqui-agora que foi planejado (isto é, segue uma partitura), mas cuja realização é única. Assim, o que percebo são esses todos, esses *cronotopos* em movimento, espaços que caminham no tempo e tempos que transformam espaços, ou ainda *espaços-tempo* em transformação ou em sucessão.

A noção de *cronotopo* nos é extremamente útil, por nos permitir tratar o acontecimento espaço-temporal, isto é, a ação, como um todo e não recortado em elementos por um tipo de análise que não nos devolve a compreensão dessa ação enquanto ocorrência viva no instante presente. O mesmo acontece, por exemplo, com a análise musical tradicional, que acaba ficando presa ao dado espacial, no

momento em que pretendemos fixar o evento musical no papel, ou isolar, para análise, um plano das alturas, um plano rítmico e um timbrístico – quando, na verdade, esses parâmetros colocam-se em função uns dos outros e essa compreensão é que nos dá uma idéia mais exata do fato musical.

Dessa forma, o pensamento musical, desenvolvido em relação à cena, funciona como um arcabouço espaço-temporal, cuja compreensão pode nos ajudar tanto para a análise quanto para a criação. O agente último desse pensamento em cena será o ator.

O ponto central, aqui, é o resgate da percepção do tempo como meio comum à música e ao teatro. A proposta de uma abordagem musical da cena só pode ser levada a efeito se for desenvolvida uma consciência temporal tão aprofundada quanto a do músico.

Para o desenvolvimento desse pensamento, recorreremos, em primeiro lugar, a um histórico do pensamento de alguns dos mestres encenadores europeus do século XX, a fim de identificarmos, junto com eles, as necessidades reais do ator e do encenador durante o processo de criação. Uma das primeiras constatações feitas é que o processo de criação, na maior parte dessas propostas, confunde-se com o processo de formação do ator. Processo pedagógico, portanto, exigido pelas características particulares de cada poética proposta. O fazer teatral, no decorrer do século XX, vai assim se transformando também num fazer pedagógico; o teatro de grupo se desenvolve como uma alternativa para a necessidade de constante pesquisa, surgida a partir das novas concepções cênicas do teatro. Este movimento, que tem seus pioneiros na União Soviética, se expande para o resto da Europa, a seguir para os Estados Unidos e se reflete em muitos outros países, entre eles o Brasil.

De outro lado, foi necessário um olhar para as transformações ocorridas na música durante o mesmo período. Como veremos nos próximos capítulos, a criação musical da Europa e das Américas voltou-se para seus próprios materiais, buscando formas expressivas diferentes das tradicionais e incluindo o ruído e a sonoridade de outras culturas (tal como fez o teatro) em seu discurso. A educação musical, por sua vez, desde a passagem do século XIX para o XX, ocupava-se

com novas formas de abordagem do ensino, engessado em fórmulas que tinham servido a um momento histórico já passado. Neste contexto, destaca-se Émile-Jacques Dalcroze, cujas propostas, que unem preocupações comuns à formação do músico e do ator, serão discutidas mais à frente.

2. O trabalho dos criadores cênicos a partir dessa abordagem

A partir dessas premissas, procederemos à análise da encenação de Macbeth feita por Ulysses Cruz. Essa análise será iniciada com a descrição do plano composicional geral e, a seguir, percorrerá cena a cena o espetáculo, descrevendo-as e, simultaneamente, tecendo considerações sobre elas nos planos da composição musical, de sua relação com a dramaturgia e do processo de criação musical realizado em conjunto com os atores, processo esse que envolve a proposta e a resolução de problemas de musicalização.

A encenação ofereceu um vasto material de trabalho para a criação musical e serviu como testemunho das vias existentes para o trabalho de musicalização que pode ser levado a cabo durante o processo de elaboração de um espetáculo. Além disso, mostrou que o espaço de criação do ator é também o seu espaço de aprendizado e, portanto, deve ser assim tratado pelos coordenadores do trabalho.

No caso do projeto musical, a proposta aqui é que o profissional designado por diretor musical assuma, como sugerimos no princípio desta Introdução, papéis diferenciados que o colocarão, alternadamente, nas posições de compositor da música do espetáculo (entendida como a organização musical do *totum* das sonoridades em cena), diretor musical (agente intermediário entre o planejamento da *mousiké* e da dramaturgia) e educador musical, ou seja, formador da consciência musical do ator em relação a seu próprio trabalho e em relação ao processo de criação do espetáculo.

Veremos que a experiência de Macbeth nos dará bases, agora nascidas de uma prática, para a proposição de caminhos para uma educação musical no teatro. A partir da análise realizada, selecionaremos conteúdos e procedimentos

utilizados no processo de criação de Macbeth, organizando-os enquanto objetivos gerais para uma proposta de musicalização do ator.

Acreditamos que o processo de criação artística se funda sobre a idéia de jogo, e a relação entre o jogo musical e o jogo teatral será analisada como ponto central da proposta, enquanto momento de criação que ocorre simultaneamente ao momento de construção do conhecimento.

A seguir, proporemos a ação física do ator como o ato por excelência que presentifica a relação entre jogo musical e jogo teatral, sendo, portanto, o corpo do ator o elemento através do qual se pode exercer essa abordagem.

Finalmente, será proposto um esquema geral metodológico que se baseia na elaboração de jogos que unem a improvisação musical e a teatral. Esse esquema, que se apóia na proposta do educador musical John Paynter, estrutura-se, em nosso caso, no trinômio Escuta – Escrita – Execução. A partir de uma proposta feita sobre um desses termos, imediatamente os outros são mobilizados, de modo a ativar um circuito que une pensamento criativo, ação física e percepção, em função da resolução de uma situação-problema.

Como complemento indispensável, será proposto um procedimento de avaliação, baseado na divisão palco-platéia, em um questionário de perguntas elaborado pelos atores-alunos e no diário pessoal.

Capítulo I

Teatro e Música: interseções

Música e teatro guardam entre si pontos de relação importantes, que configuram interseções cujo conhecimento pode e deve ser mais explorado, seja no plano do artista, seja no do espectador, seja no do pesquisador, seja no educador. Nossa busca visa, em primeiro lugar, encontrar um conceito que nos auxilie nessa análise, a fim de que possamos fazer a leitura dessas interseções a partir de um ponto de vista que seja comum às duas áreas. Isso possibilitará, a seguir, refletir sobre essas relações e propor ações, no âmbito artístico e pedagógico, que possibilitem uma atuação nesse campo por parte de estudantes e profissionais do teatro e da música.

Neste capítulo, faremos uma breve abordagem das questões relativas a essas interseções, levantadas por autores teatrais que, de alguma maneira, se aproximaram das relações entre o teatro e a música. A seguir, definiremos os focos de interesse comum, considerando-os já como possíveis temas para uma reflexão, a qual dependerá, no entanto, da abordagem similar que faremos, no Capítulo II, sobre a história e os objetivos de uma educação musical contemporânea.

As transformações na linguagem teatral européia no século XX e a emergência de uma nova teatralidade

O início do século XX vê nascer na Europa novas formas de pensar o mundo e o homem. Este novo pensamento está ligado, sem dúvida, à rápida evolução tecnológica e industrial ocorrida na passagem do século XIX para o XX e às mudanças políticas, econômicas, científicas e tecnológicas operadas na Europa nesse período. Exemplos disso são as invenções da luz elétrica e do cinema. O impacto da teoria psicanalítica de Freud e do materialismo dialético de Marx são,

por sua vez, exemplos de como o pensamento científico se posiciona e atua em relação a esses processos. A proposição de novos paradigmas abala o antigo pensamento e inaugura um século em que a própria transformação (portanto o conceito de mudança permanente, de instabilidade) se erige em valor. Essas alterações de perspectiva se sucedem cada vez mais rapidamente no século XX, e fazem da velocidade outra marca importante dessa mudança de paradigmas.

Além das ciências, outras instâncias culturais, como a filosofia e as artes, dão respostas a essas mudanças. Respostas que caracterizam o século XX como um século de diversidade.

Novas concepções teatrais

No contexto descrito, o teatro passa a propor novas concepções de atuação e de encenação. São concepções divergentes, conflitantes ou complementares entre si, que enfatizam linguagens não verbais como a música, a dança, a pantomima, antes tratadas como secundárias na encenação.

Renovação da convenção teatral

Muitas destas novas concepções são estimuladas e se alimentam, em alguma medida, de diversas tradições do teatro oriental e de formas do teatro popular. Têm em comum o fato de se apoiarem numa exterioridade, de buscarem uma *teatralidade*¹ explícita, a qual necessita ser construída, codificada (o que explica o recurso às formas teatrais referidas, que se apóiam enfaticamente no código e na

¹ Para Roland Barthes, a teatralidade “é o teatro menos o texto, é uma espessura de signos e de sensações que se edifica em cena a partir do argumento escrito, é aquela espécie de percepção ecumênica dos artificios sensuais, gestos, tons, distâncias, substâncias, luzes, que submerge o texto sob a plenitude de sua linguagem exterior”. (BARTHES, 1970, p. 372).

convenção). Outras concepções, como a de Antoine¹, introduzindo objetos reais no palco, acabam por explicitar uma *teatralidade do real*.

A proposição de novas estruturas cênicas e dramatúrgicas significa a exploração de formas que expressem em si mesmas um pensamento que não tem mais como ser comunicado através dos antigos modelos teatrais. Em uma palavra, o início do século XX propõe a revolução – política, econômica, intelectual, artística – como objetivo. Por essa razão o teatro europeu, nesse momento, coloca em questão suas velhas formas convencionais, como afirma Roubine, em sua análise do teatro de Antoine:

“O aspecto moderno de Antoine reside, sobretudo, na sua denúncia de todas as convenções forjadas e depois usadas – como se usa uma roupa - por gerações de atores formados dentro de uma certa retórica do palco, quer dizer, dentro de uma prática estratificada pelo respeito a uma tradição, ao mesmo tempo em que as condições técnicas do espetáculo se vinham transformando” (ROUBINE, 1998, p. 25).

A denúncia de Antoine dirige-se ao uso *acrítico* das convenções e não simplesmente ao seu uso, uma vez que elas são "indispensáveis ao funcionamento teatral e toda forma de espetáculo serve-se delas" (PAVIS, 1999, p. 72). Nesse momento, vários encenadores buscarão a renovação da convenção no teatro oriental.

O lugar do texto

Outro tema, dos mais importantes na revisão crítica que se efetua então, é o questionamento do texto dramático como elemento principal do evento teatral. Esse questionamento dá-se na medida em que esse novo teatro persegue objetivos expressivos, que exigem do ator todo o potencial de que puder dispor, além da voz falada. A necessidade de comunicar além do texto escrito, através de

¹ André Antoine, encenador francês, considerado precursor do teatro naturalista.

todos os recursos físicos que estejam ao alcance do ator, torna-se urgente, seja explorando o movimento, seja buscando novos materiais e usos para a voz.

O tratamento do texto no teatro europeu do século XX foi revisto pela grande maioria dos dramaturgos e diretores importantes do período; de maneira geral, pode-se dizer que o espaço concedido ao texto no espetáculo teatral é relativizado e sua posição como foco principal da cena dá lugar a abordagens que o tornam *um* entre os vários elementos da linguagem teatral. Autores e encenadores diversos propõem a construção de sentido dramático através do uso musical da palavra, com ênfase em seus atributos sonoros, mais do que em seu sentido semântico. Além disso, a própria palavra *texto* tem seu sentido ampliado durante o decorrer do século XX, deixando de significar apenas *texto dramático*, para se referir também ao conjunto dos elementos do discurso cênico – o que tem criado certa confusão.

A revolução tecnológica – o surgimento da fotografia e do cinema como meios de representação

Ao mesmo tempo, como vimos, o teatro reconhece o significado das novas descobertas da ciência, das invenções delas decorrentes e de suas possibilidades técnicas, utilizando-as nas novas encenações. Essa utilização generaliza-se e passa rapidamente a constituir, por si mesma, uma nova e importante ferramenta de expressão, que possibilita o desenvolvimento de tendências estéticas diversas e mesmo opostas, como o Simbolismo e o Naturalismo, que de certa forma condensam em sua oposição os dois grandes eixos do teatro ocidental no século XX:

“O debate que acompanha toda a prática teatral do século XX e coloca em oposição, em diversos planos e sob denominações que variam ao sabor das épocas, a tentação da representação figurativa do real (naturalismo) e a do irrealismo (simbolismo), não seria tão intenso nem tão fecundo, sem dúvida, se não fosse sustentado por uma revolução tecnológica baseada na eletricidade” (ROUBINE, 1998, p. 23).

Vemos que, além de gerar ferramentas e novos meios de expressão, a revolução tecnológica alimenta e se torna elemento integrante das linguagens cênicas do século XX. Essa revolução passa a ser seu próprio assunto, tematiza-se, faz-se crítica e se critica a si mesma. Coloca-se claramente em cena, como linguagem e metalinguagem, num teatro que caminha, no decorrer do século, para essa dupla articulação, para o teatro que se mostra enquanto teatro, teatro dentro do teatro, que pensa e analisa a si próprio. Isto é o que ocorre também nas outras artes. A música, que nos interessa de perto neste trabalho, também se volta para a matéria sonora, em si mesma, como tema, chamando a atenção para a importância do ato de escutar, para uma outra escuta do mundo. Nesse processo, é fundamental o aperfeiçoamento das tecnologias de registro, reprodução e difusão sonoras, como o gramofone, o fonógrafo e, já no início do século XX, o rádio.

Outra consequência do desenvolvimento da ciência e da tecnologia no século XIX é o aparecimento da fotografia e, logo após, do cinema. A apropriação que ambas essas artes, principalmente o cinema, fazem da representação do real, aliada às suas possibilidades de narração, coloca em evidência exatamente o caráter de convenção presente no evento teatral e abre caminho para que a investigação cênica possa explorar sua natureza de representação, sem ter que se prender à ilusão. Isso, no entanto, não ocorre sem que o teatro procure nesse mesmo período alcançar a máxima ilusão da representação do humano, através do naturalismo, aproveitando exatamente o seu maior trunfo, que é a presença viva do ator em cena. Ainda citando Roubine,

"O teatro, ao longo de todo o século XX, vai ter que redefinir, em confronto com o cinema, não apenas uma orientação estética, mas a sua própria identidade e finalidade" (ROUBINE, 1998, p. 27).

A necessidade de um novo ator para um novo teatro

Esta redefinição do teatro levará a uma redefinição do ator, de sua corporeidade, e enfatizará cada vez mais, no decorrer do século, a importância de sua presentificação no espaço cênico. Dessa perspectiva, o som, o silêncio e o tempo passam a assumir importância cada vez maior na elaboração do discurso cênico.

As novas poéticas cênicas necessitam meios para a elaboração de convenções, de novos sistemas de signos, adequados a seus objetivos; e também novos instrumentos para a formação do ator, para que este, por sua vez, adquira conhecimentos e habilidades pouco ou nunca utilizados até então.

A música como referência

Os instrumentos necessários à busca da formação desse novo ator também estão presentes em outras culturas teatrais, como a indiana, a chinesa e a japonesa. O tipo de uso da música nesse teatro e seus diversos sistemas de articulação, usados como modelos, são alguns desses instrumentos, através de cujo domínio busca-se a explicitação de uma musicalidade na atuação e no espetáculo teatral como um todo. As estruturas mais rígidas e convencionais, sobre as quais se assentam algumas tradições do teatro oriental, utilizando a música como apoio importante, servirão como um forte referencial para a elaboração de abordagens diferenciadas da encenação e da formação do ator, por encenadores europeus, como Meyerhold.

Nesse sentido, compreender a encenação como um ato musical é compreendê-la do ponto de vista dessa nova teatralização, é integrar ao pensamento cênico um tipo de pensamento estrutural, que se apóia nos fenômenos sonoros e temporais (um pensamento de natureza musical), passando a contemplar com maior ênfase a estrutura sonoro-temporal da cena e relativizando a perspectiva tradicional, que se apoiava principalmente no dado espacial. Essa perspectiva continuará

presente, porém passará a levar em conta os aspectos sonoros e temporais, que no espaço serão traduzidos pelo movimento e, portanto, pelo ritmo.

Diversos autores, no decorrer do século XX, passam a buscar relações entre conceitos musicais e a arte teatral, para apoiar suas idéias.

Grande parte dos autores significativos para a arte do ator e da encenação no século XX trata, com maior ou menor profundidade, do tema da musicalidade e sua importância para a cena e para o ator, como Stanislavski, Meyerhold, Appia, Artaud, Grotowski e Bob Wilson. Em geral, esse pensamento se dirige em primeiro lugar para as questões do tempo e do ritmo.

Tempo e ritmo são elementos fundamentais em arte. Falamos de ritmo pictórico, ritmo arquitetônico, ritmo narrativo. Na música e no teatro, são elementos estruturantes do discurso, uma vez que este só pode ser compreendido na medida em que as partes desse discurso são apresentadas numa sucessão temporal.

Não por acaso, Stanislavski usa o termo *tempo-ritmo* para se referir a esse plano do trabalho do ator, elaborando um treinamento específico para esse tema. Meyerhold, por sua vez, pratica toda uma formação baseada na música para seus atores, além de utilizar a música em cena como elemento de condução e de contraponto à ação. Ambos consideram a música uma parte importante da formação do ator, uma vez que tempo e ritmo são conteúdos específicos do aprendizado musical, e preconizam uma atuação que se apóie na consciência do tempo e do ritmo como elemento estruturador e organizador tanto do discurso cênico do ator, quanto da própria encenação.

No teatro, o ator é o agente da narrativa. O tempo e o ritmo no qual atua determinam uma parte do signo que é apresentado. Mas, para além do tempo e do ritmo, existe uma musicalidade inerente a toda a cena, que inclui todos os seus elementos. Eles se articulam numa grande composição, que pode ser lida do ponto de vista (ou de escuta) musical, incluindo som, silêncio e movimento no espaço.

Examinaremos agora idéias, projetos e realizações de alguns dos autores citados, a fim de destacar em cada um desses pensadores as idéias que nos

interessam para eleger como objetivos de conteúdos, procedimentos e atitudes necessários a uma educação musical no teatro.

Appia

Adolphe Appia (1862-1928), autor ligado à concepção do teatro como obra de arte total, considera o *movimento* como princípio diretor comum ao tempo e ao espaço cênicos, ordenador das diversas formas de arte que se reúnem no teatro:

“No espaço, a duração exprimir-se-á por uma sucessão de formas, portanto, pelo movimento. No tempo, o espaço exprimir-se-á por uma sucessão de palavras e de sons, isto é, por durações diversas que ditam a extensão do movimento” (APPIA, 1919, p. 30).

Mas qual é o agente desse movimento, na cena? Para Appia, “o corpo vivo e móvel do ator é o representante do movimento no espaço”. (APPIA, 1919, p. 32).

Appia explicita a importância que dá à música no teatro, pelo fato de ser através da expressão musical (notadamente no que diz respeito ao ritmo) que o corpo se faz presente no espaço. Mais que isso, o movimento presentificado pelo corpo no espaço faz com que este se torne rítmico:

“A duração dos sons musicais exterioriza-se, no espaço, em proporções visuais. Se a música não tem mais que um som e uma duração para esse som, ficará prisioneira do tempo. São os agrupamentos de sons que tendem a aproximá-la do espaço. As durações variáveis desses agrupamentos combinam-se entre si até o infinito e produzem, assim, o fenômeno do ritmo, o qual não só diz respeito ao espaço, mas também pode unir-se indissolúvelmente a ele pelo movimento. E o corpo é o portador do movimento” (APPIA, 1919, p. 71).

Essa interpretação das relações entre espaço e tempo através do movimento inaugura uma nova forma de conceber a encenação, na qual o tempo passa a ser elemento fundamental na elaboração do discurso cênico, como gerador de sentido. Appia chama a atenção para um tipo especial de sensibilidade, que convoca a atenção para essa instância na qual se relacionam os sons e as formas. É na interseção entre tempo e espaço que se localiza essa sensibilidade especial e nossa possibilidade de musicalizar a cena.

Appia constata, aí, a existência de “... um princípio de ordem e medida, bem presente, sempre presente e todo poderoso...” (APPIA, 1919, p. 65). Esse princípio pode ser relacionado ao conceito grego de *mousiké*, do qual falaremos no Capítulo III. O corpo vivo do ator é o intérprete desse princípio, através do movimento, pois “exprime o espaço numa sucessão, portanto, em duração” (APPIA, 1919, p. 50).

A música, para Appia, é a arte que melhor traduz a vida interior do homem, sua intensidade variável e suas durações. Para ele, música é “... o soberano corretivo e ordenador, descendente direto da nossa vida afetiva, exprimindo-se sem outro controle que o dos sentimentos” (APPIA, 1919, p. 75). A expressão cênica fundada na musicalidade torna-se, assim, necessária para a comunicação da essência dessa vida interior, através das durações: “A duração viva será, portanto, a arte de exprimir, simultaneamente, no espaço e no tempo, uma idéia essencial” (APPIA, 1919, p. 78).

Guiando-se pela vida afetiva, a música modifica as durações da vida normal. O corpo do ator deve então modificar-se também, para exprimir essa diferença através do movimento, que carrega em potência. As durações expressas pela música traduzem, por meio do corpo do ator, os mesmos sentidos essenciais gerados por essa vida interior: “Nossa vida interior dá à música a forma pela qual a música exprime essa vida. Toda contradição cessa a partir do instante em que a forma e o objeto de expressão são idênticos.” (APPIA, 1986, p. 54).

É a partir da música, tornada movimento pelo corpo do ator, que o espaço se tornará vivo. Appia fala mesmo de uma *acústica visual*, designando o espaço vivo como a placa de ressonância da música. A contraposição entre o espaço e o

corpo animado do ator é a chave para que isso aconteça. Essa contraposição se baseia, para Appia, nos princípios da *gravidade* e da *rigidez*. O objeto inanimado, repousando num plano horizontal, expressa por si só a gravidade; é através desta que a matéria se afirma: "... a música impõe aos movimentos do corpo as suas durações sucessivas; esse corpo transmite-as, então, às proporções do espaço; e as formas inanimadas, opondo ao corpo sua rigidez, afirmam a sua existência pessoal..." (APPIA, 1919, p. 96).

Contrapondo sua rigidez ao corpo em movimento do ator, a matéria ganha vida e sentido. Sentido organizado musicalmente por esse movimento. Sob o impulso da vida, através da música ator cria o espaço à sua volta, tornando-se o centro desse espaço.

A luz participa da obra cênica como uma contraparte da música: "A luz é, no espaço, o que os sons são no tempo: a expressão perfeita da vida" (APPIA, 1919, p. 99). A cor, nesse contexto, deve ser uma resultante do uso da luz e das formas plásticas. Appia constrói, aos poucos, uma concepção de encenação que carrega de sentido cada elemento. A sombra, por exemplo, deixa de ser uma espécie de simples consequência da iluminação e, integrada à totalidade do projeto espacial, passa a significar. Esse fato pode ser comparado à valorização e mudança de sentido do silêncio na música, presentes na obra de compositores contemporâneos de Appia, como Arnold Schoenberg e, especialmente, Anton Webern. Appia leva à frente, dessa maneira, o projeto wagneriano, dispondo da nova tecnologia da eletricidade.

Espaço e luz passam, assim, a revelar sua natureza temporal através do corpo vivo e musical do ator. Appia distingue duas espécies de artes: as artes imóveis e as artes móveis. Destaca a música como a arte da qual nascerá a obra de arte viva, por se encontrar em posição excepcional, que "resulta de ser colocada no centro, entre aquelas duas espécies de arte" (APPIA, 1919, p. 162).

Estamos frente a uma concepção *sistêmica* da encenação, que a considera um organismo vivo, um todo em que os elementos interagem e têm função dinâmica.

Dalcroze

A época de Appia começa a redescobrir o corpo humano. Relegado e negado pela sociedade européia de então, o corpo começa a ressurgir, para o autor suíço, como “... a única forma visível do nosso ser integral” (APPIA, 1919, p. 194). Rebelando-se contra a rígida moral do período em relação ao corpo, Appia valoriza esse corpo e sua dignidade como expressão do ser humano.

É notória a ligação de Appia com Émile Jacques-Dalcroze (1865-1950), seu conterrâneo, cujas teorias e trabalhos de renovação da pedagogia musical na mesma época redefiniram (e influenciam até hoje) os parâmetros e critérios de abordagem para a educação musical. Da mesma forma, foi grande a participação de suas idéias nas concepções de Appia, no que diz respeito tanto ao ator quanto à encenação.

Dalcroze se apoiava na convicção de que o corpo é o mediador do conhecimento musical, especialmente da informação rítmica, através do que chamou *sentido muscular*. Este sentido é construído a partir de exercícios em que a *consciência rítmica* é alcançada através do movimento, envolvendo o corpo como um todo:

“Partindo da execução do *movimento rítmico*, se chegará à percepção do *sentido rítmico* (ou *sentido muscular*). Tal percepção desencadeará a construção da representação rítmica, que, por sua vez, levará à *consciência rítmica*” (BONFITTO, 2002, p. 12).

Percebe-se aqui um caminho próximo ao de Stanislavski (autor que veremos abaixo): partir do corpo e da ação concreta desse corpo (ou seja, da experiência) para a construção gradativa de um conhecimento que vai sendo continuamente reelaborado, num processo dialético entre esse corpo que experiencia e o pensamento que percebe, analisa, estabelece relações e constrói representações para esse conhecimento, propondo a seguir outras possibilidades para esse corpo ampliar seu leque de experiências, e assim por diante.

Appia e Dalcroze já caminham, assim, na direção de um ator para o qual é exigida uma formação musical específica, que o instrumentalize para esse novo teatro. Por sua importância, voltaremos à proposta de Dalcroze no Capítulo II.

Stanislavski

A questão da consciência temporal e de suas conseqüências para o ator é um dos eixos do pensamento de Constantin Stanislavski (1863-1938). Para ele, é fundamental que o ator saiba preencher a passagem do tempo da ação, tendo consciência e interferindo nos planos do tempo e do ritmo.

"Nossas ações, nossa fala, prosseguem em função do tempo. No processo da ação, temos de preencher a passagem do tempo com uma grande variedade de movimentos, alternados com pausas de inatividade e, no processo da fala, o tempo que passa é preenchido com momentos de pronúncia de sons de diferentes extensões, com pausas entre eles" (STANISLAVSKI, 1970, p. 201).

A esta percepção simultânea do ritmo das ações que fluem e do seu andamento, Stanislavski chamou tempo-ritmo.

A proposta de Stanislavski é muito clara e concisa no que diz respeito às definições de tempo e ritmo: para ele, tempo é "... rapidez ou lentidão do andamento de qualquer das unidades previamente estabelecidas..." e ritmo é "... a relação quantitativa das unidades - de movimento, de som" (STANISLAVSKI, 1970, p. 200). São conceitos que vêm do campo musical e usados com os mesmos significados. O objetivo de Stanislavski é utilizar o tempo-ritmo como estimulador das memórias de emoção, através de seu poder de evocação de imagens: "... o tempo-ritmo só pode ser evocado e sentido com clareza se houver a presença de imagens interiores que lhe correspondam" (STANISLAVSKI, 1970, p. 210). Isso porque, para Stanislavski, "... sob essa forma o tempo-ritmo

permanece em nossa memória e pode ser utilizado para fins criadores" (STANISLAVSKI, 1970, p. 211).

Os fins criadores a que ele se refere são, entre outros, a elaboração das ações físicas. A ação física não é apenas movimento corporal ou vocal, mas movimento significador, movimento que representa algo, que se tornou signo (BONFITTO, 2002, p. 108). Stanislavski nos propõe a imagem interior como uma representação do tempo-ritmo, e simultaneamente como seu registro, passível de memorização. Esse registro do tempo-ritmo é fundamental para o ator, na medida em que o ritmo é essencial para a execução das ações físicas: "Cada ação física... comporta em si um ritmo que a caracteriza e a diferencia das outras" (STANISLAVSKI, 1970, p. 33).

Assim, estas imagens interiores são relacionadas a ações, que se sucedem em um ritmo e velocidade determinados. Estas ações, por sua vez, são capazes de desencadear imagens e sentimentos no ator, mostrando-nos que esta é uma via de duas mãos: "Foram dos sentimentos ao tempo-ritmo e outra vez voltaram do tempo-ritmo aos sentimentos", escreve Stanislavski em relação a um dos exercícios (STANISLAVSKI, 1970, p. 235). Esta é uma mobilidade preciosa para o trabalho do ator, pois lhe dá meios de agir dialeticamente, podendo alternar os planos do sentir e do agir de forma crítica e controlada.

A compreensão, pelo ator, de que a simples execução das ações desencadeia a produção de imagens e situações, através do estímulo físico, é um dos pontos fundamentais do pensamento de Stanislavski. O aprendizado da manipulação deste material dota o ator de uma ferramenta de trabalho concreta e objetiva, tanto para o momento de improvisação e criação quanto para a atuação em si, dando-lhe segurança e tranquilidade.

No mesmo livro, a seguir, Stanislavski fala dos tempos-ritmos internos e externos do ator, da cena e de todo um espetáculo. Aponta, portanto, para as características composicionais (no sentido musical e no dramático) presentes no trabalho com o tempo-ritmo, aproximando-nos novamente da música.

Na seqüência, Stanislavski propõe: "Deixem, portanto, que suas sílabas e movimentos criem, consciente ou inconscientemente, *uma linha ininterrupta de*

momentos, quando eles coincidirem com a sua contagem interior" (STANISLAVSKI, 1970, p. 223, grifo do autor).

O pensamento não poderia ser mais musical: criar uma linha de momentos é recriar um tempo de ficção a partir de ações organizadas ritmicamente no tempo.

A aplicação do tempo-ritmo à questão da fala nos leva mais profundamente à questão musical, pelas implicações que levanta em relação à utilização do material sonoro. Por exemplo: "O ponto crucial, naturalmente, é saber como combinar num só todo frases de ritmos variados" (STANISLAVSKI, 1970, p. 255) ou "As pausas... têm enorme importância não só como componentes da linha rítmica, mas também porque representam um papel significativo e importante na própria técnica de criar e controlar o ritmo" (STANISLAVSKI, 1970, p. 254). Estas são palavras que poderiam ser ditas por qualquer professor de instrumento a seus alunos.

Stanislavski propõe a ação rítmica sobre a frase a fim de descobrir novos sentidos, significados, emoções, memórias - ou seja, novamente, propõe realizar a ação para obter a imagem e a emoção. É sua convicção que o tempo-ritmo é o caminho mais eficiente para se chegar à experiência interior. Stanislavski se alinha, neste ponto, a Appia, reiterando a profunda ligação existente entre a vida afetiva e sua expressão rítmica pelo ator.

É de se destacar a clareza de Stanislavski em relação à questão da temporalidade e ao tratamento musical que dá a ela. O uso de conhecimentos extensos da natureza do ritmo, bem como do metrônomo, possibilita a ele chegar a resultados de grande profundidade em razão de uma reflexão aprofundada, sustentada pela pesquisa, pela experimentação de hipóteses feita de modo simples, claro e, sobretudo, objetivo. A partir de sua observação do ator em ação, e ao notar o papel que os estímulos musicais - particularmente o ritmo - têm sobre a atuação, Stanislavski busca os pontos de ligação com os objetivos do ator através desses mesmos estímulos, registrando resultados e repetindo a experiência, a fim de verificar seu resultado efetivo e a possibilidade de ser transformada em exercício, em parte de um treinamento.

A compreensão de Stanislavski a respeito do sentido musical da ação teatral demonstra a importância e necessidade de se abordar o trabalho do ator a partir de um ponto de vista musical.

Meyerhold

Vsevolod Meyerhold (1874-1940), assim como Appia, dá à música papel organizador no espetáculo. Para Meyerhold,

“No jogo de cena não se trata nunca de agrupamentos estáticos, mas de uma ação: a que o tempo exerce sobre o espaço. Ademais, o princípio plástico, o jogo de cena, é regido pelo princípio do tempo; quer dizer, o ritmo e a música” (MEYERHOLD, 1971, p. 138).

Esse papel organizador é percebido claramente no plano estrutural, em que Meyerhold intenta unir todos os elementos da cena através do tempo musical, chegando, por exemplo, a abordar os atos de uma peça teatral como verdadeiros movimentos sinfônicos, divididos em andamentos com indicações de caráter. Mas tal acontece também nos planos do ator e do espectador. O ator ordena o jogo e se relaciona obrigatoriamente com o tempo, o ritmo, a tonalidade; o espectador é convidado a criar novas associações, através de uma percepção não cotidiana, suscitada por esse uso diferenciado da música na cena.

Meyerhold elabora uma estética sustentada por um tipo de pensamento composicional baseado na música; sua abordagem parte do ponto de vista do regente e do compositor. A atitude do ator em relação ao tempo e à música deve ser a de alguém que conhece profundamente não só a questão rítmica ou melódica e procura aquela relação já citada com as emoções - objetivo do trabalho de Stanislavski, mas a do músico que ouve e se relaciona também com a harmonia, as técnicas da escrita, as estruturas e a forma musical, transpondo-as

para a cena. E isso de forma sutil e complexa: segundo Meyerhold, o espetáculo deve procurar estabelecer o que se pode chamar (usando uma metáfora emprestada da música) uma *polifonia*, em que uma das vozes é a própria música, enquanto os atores constroem as outras, expressas em movimento, som e palavra:

“A música tem o papel de uma corrente que acompanha as evoluções do ator no palco e seus momentos de parada. O plano da música e dos movimentos do ator podem não coincidir, mas, levados simultaneamente à vida, apresentam no seu fluxo uma espécie de polifonia” (MEYERHOLD, 1971, pp. 77-78).

A idéia central é atuar sobre a música, segui-la e opor-se a ela ao mesmo tempo, de forma que, embora integrada ao fluxo musical, a linha de atuação possa comentá-la ou negá-la; portanto, não se trata de apoiar-se, apenas, sobre a música, o que significaria um uso banal e ilustrativo da mesma.

Através do exercício do jogo musical, Meyerhold procura dar ferramentas ao ator, fornecendo-lhe pontos de apoio muito precisos para que se oriente no tempo e no espaço.

Nos programas do Teatro-Estúdio de Meyerhold é possível verificar os procedimentos por ele idealizados para o treinamento musical do ator. Uma parte desse treinamento era feito especificamente em aulas de música; outra parte contemplava a questão da enunciação musical do texto. São realizadas pesquisas buscando a precisão e a harmonia da fala do ator com um trabalho sobre as medidas, pausas, ritmos, timbres, melodias dos textos estudados, permitindo-lhe desenvolver a musicalidade do jogo. Segundo Meyerhold, “Este ator... afirma a alegria de sua alma pela elocução musical e pela leveza do seu corpo. A palavra obriga o ator a ser músico” (MEYERHOLD, 1971, p. 77).

Mas o eixo central do trabalho era o treinamento físico, depois estruturado na Biomecânica, no qual o ator deveria agir no espaço com total consciência do tempo e do ritmo. Segundo Meyerhold, “a lei fundamental da Biomecânica é muito simples: o corpo inteiro participa de cada um de nossos movimentos” (MEYERHOLD, 1971, p. 139). A frase expressa uma concepção sistêmica do

corpo, concebido como uma organização de elementos interdependentes, que se relacionam através do movimento.

O segundo princípio relaciona-se de perto à questão da temporalidade da ação do ator e, portanto, de sua musicalidade. “Na Biomecânica, cada movimento é composto por três momentos: a) intenção; b) equilíbrio; c) execução.” (MEYERHOLD, apud CHAVES, 2001, p. 49). Este princípio será desenvolvido por Meyerhold através de exercícios de subdivisão da ação:

“... antes de executar a ação principal existe a ação de preparação, o *otkaz/atkáz/*. Depois do *otkaz* vem o *Possil/passil/*, que significa ‘envio’, essa é a ‘ação principal’. E sempre ao final de cada ação principal temos o *totchka/tótchka/*, que quer dizer ‘ponto’” (CHAVES, 2001, p. 128).

A subdivisão da ação em tempos permite ao ator adquirir consciência da musicalidade da ação, enquanto o auxilia a concentrar-se na própria ação. O tratamento dado por Meyerhold à execução minuciosa de cada movimento da ação obriga o ator a um controle muito preciso do tempo e do ritmo dessas pequenas ações.

O *cálculo do tempo* torna-se, para Meyerhold, a questão central para a prática do jogo do ator. O trabalho é sempre realizado com música, não porque esta vá fazer parte da cena final, mas porque ensina o ator a calcular o tempo, como um instrumentista: “O ator tem necessidade do fundo musical para ter em conta o decorrer do tempo. Uma vez adquirido este costume, se estiver privado do fundo musical, medirá o tempo de outra maneira” (MEYERHOLD, 1971, p. 130).

A música traz assim, para o ator, o treino da concentração de significados em pequenos períodos de tempo. Para isso, a consciência rítmica é fundamental. Meyerhold considerava o ritmo “o elemento que permitiria ao ator a liberdade dentro da rígida partitura, pois era compreendido como algo que se opunha à rigidez do metro” (SANTOS, 2002, p. 112). Percebe-se a clareza do pensamento meyerholdiano quanto ao valor da apropriação do verdadeiro sentido do ritmo,

para além do simples treinamento técnico, permitindo ao ator utilizar esse conhecimento na organização poética do tempo e do espaço.

As concepções de Meyerhold aproximam-se, neste sentido, das propostas desenvolvidas por Dalcroze. Alguns dos pontos de contato entre as concepções dos dois mestres são a educação musical aprofundada e rigorosa, a crença no corpo como mediador desse aprendizado musical e a dança como meio para se atingir a plasticidade do ator.

A construção de um pensamento musical abrangente e dinâmico, para Meyerhold, é considerada ponto fundamental para formar um ator que é também um músico completo, agindo em relação à composição total da cena:

“O ator-músico projetado no Estúdio descobre que, além de ser ele o seu próprio instrumento, sua expressão deve ser formalizada do mesmo modo que a partitura da encenação, em uma dramaturgia musical. O ator-músico almejado não era somente o bom executante, o instrumentista, porém o compositor com pleno domínio da sua criação” (SANTOS, 2002, p. 112).

Meyerhold alarga, portanto, as concepções de Stanislavski, ao aprofundar em várias frentes alguns de seus conceitos. A relação do ator com a música em Meyerhold se traduz, em última análise, como *improvisação com rigor*. Ele desenvolve todo um trabalho de pesquisa, conceituando, criando e normatizando procedimentos que permitirão ao ator agir como músico, exercendo toda a liberdade dentro de códigos estabelecidos.

Stanislavski e Meyerhold são encenadores pioneiros no que tange ao tratamento musical da cena, principalmente em relação à idéia de partitura do ator e da cena e de construção formal dessa cena no tempo. Ambos se preocupam com o rigor rítmico e com o significado artístico de cada detalhe temporal, seja uma pausa, um acento, um *crescendo*. O uso da música como instrumento pedagógico para o ator, iniciado por Stanislavski e desenvolvido por Meyerhold, tornou-se cada vez mais importante para a formação de um ator que se defrontava

com a necessidade de controlar o tempo, o som, o silêncio, o ritmo e outros dados musicais da cena com precisão.

A necessidade de uma formação musical aprofundada para o ator será reiterada pelos encenadores que examinaremos a seguir, os quais trarão outros dados para essa investigação, dados que se relacionam com as novas visões de mundo que vão surgindo durante o século XX e que valorizam o corpo humano como centro da criação teatral.

Artaud

Para Antonin Artaud (1896-1948), a consciência da necessidade de um novo ator parte de sua preocupação com a presença viva do homem em cena, através, entre outros recursos, de sua corporeidade, da presentificação da materialidade do som e do silêncio enquanto expressão. A fim de alcançar esse objetivo, Artaud propõe a atenção à respiração como via de acesso aos sentimentos, criando, em consequência, uma plasticidade rítmica do tempo teatral, no sentido de construir esse tempo livremente, a partir da complexidade dos ritmos naturais do corpo e não a partir de premissas musicais externas, como pulsos ou metros regulares. A respiração é, para Artaud, a principal via de acesso à musicalidade. Ela é capaz de gerar ritmo, musicalidade, e são estes elementos que dão vida às ações, e é a própria existência destas, enquanto ritmo, que gera, por sua vez, sentimentos e uma dinâmica musical que os apóia. Assim, Artaud se aproxima de Stanislavski, propondo o acesso à emoção através do estímulo físico.

Sobre essa presentificação do som enquanto matéria, fenômeno puramente físico, diz Artaud:

“A necessidade de agir diretamente e profundamente sobre a sensibilidade pelos órgãos convida, do ponto de vista sonoro, a que se procurem qualidades e vibrações de sons absolutamente inauditas, qualidades que os instrumentos musicais atuais não possuem, o que leva ao uso de instrumentos antigos e esquecidos, ou a criar novos

instrumentos. Isso também faz com que se procure, além da música, instrumentos e aparelhos que, baseados em fusões especiais ou em renovadas alianças entre metais, possam atingir um novo diapasão da oitava, produzir sons ou ruídos insuportáveis, lancinantes” (ARTAUD, 1984, p.121).

As palavras de Artaud fazem-nos pensar no som de guitarras elétricas e nas atuais possibilidades de produção sonora através das tecnologias eletrônica e digital, além dos experimentos da música concreta e eletroacústica. Artaud certamente teria criado empregos inusitados para toda essa nova gama de sonoridades. De fato, a partir de meados da década de 1960, o teatro ocidental passou a fazer largo uso desse novo arsenal de possibilidades sonoras, tanto no âmbito dessas novas tecnologias quanto no da exploração do som de materiais diversos, apropriando-se de propostas e procedimentos de criadores musicais contemporâneos, bem como do repertório de culturas trazidas à luz pelas novas e abundantes pesquisas na área da musicologia realizadas desde então. O teatro passa a ser, em certa medida, o local onde essa nova música pode fazer experiências e se desenvolver.

O legado de Artaud, no que concerne à preocupação que o ator contemporâneo deve ter em relação à sua formação musical, nos remete à importância do desenvolvimento de experiências e reflexões nesse nível mais profundo, que estava sendo buscado na criação musical européia na mesma época (ou seja, a busca da fisicalidade do som, de sua concretude) por compositores como Pierre Schaeffer e Edgar Varèse. Assim como Artaud quer o homem afirmando sua existência física em cena, nas obras desses autores o som é exposto e dissecado, na tentativa simultânea de ser re-escutado, re-compreendido, re-significado. Isso quer dizer: uma formação musical que re-eduque a escuta, que limpe os ouvidos, que (notadamente nesse momento) recuse a alienada repetição da tradição musical ocidental, como recusavam Schoenberg, Webern, Boulez, Stockhausen e John Cage, entre outros. Imaginar um novo ator implica imaginar uma nova musicalidade em cena, nascida desta abertura da escuta.

Sendo o ator o agente primeiro da comunicação no teatro, Artaud propõe alcançar essa comunicação através da própria energia da vibração humana. Aqui se manifesta a importância do som e da música como veículos:

“Proponho tratar os espectadores como serpentes que se pode encantar e fazer com que retornem, através do organismo, até as noções mais sutis. ... Nesse espetáculo a sonorização é constante: os sons, ruídos, gritos são buscados primeiro por sua qualidade vibratória e, a seguir, pelo que representam” (ARTAUD, 1984, p. 105-106).

É para chegar a tratar os espectadores como “serpentes”, que reagem fisicamente ao som e ao ritmo do ator, que, para Artaud, a respiração tem papel fundamental: “Penso usar o conhecimento da respiração não apenas no trabalho do ator como na preparação da profissão de ator” (ARTAUD, 1984, p. 165).

Artaud estabelece uma relação de reciprocidade entre respiração e sentimento, propondo a respiração, isto é, um estímulo físico, como porta de entrada para as emoções: “A respiração acompanha o sentimento e pode-se penetrar no sentimento pela respiração”. (ARTAUD, 1984, p. 166). Esclarecendo como isso se dá, Artaud propõe a respiração voluntária como provocadora de uma reação espontânea da vida:

“Não há dúvida de que se a respiração acompanha o esforço, a produção mecânica da respiração provocará o nascimento, no organismo que trabalha, de uma qualidade correspondente de esforço. O esforço terá a cor e o ritmo da respiração artificialmente produzida. O esforço por simpatia acompanha a respiração e, conforme a qualidade do esforço a ser produzido, uma emissão preparatória da expiração tornará fácil e espontâneo esse esforço. Insisto na palavra espontâneo, pois a respiração reacende a vida, atíça-a em sua substância” (ARTAUD, 1984, p. 165-166).

A respiração determina, portanto, uma plasticidade rítmica do tempo teatral, o que dá a esse tempo características acentuadamente musicais:

“O tempo teatral que se apóia na respiração ora se precipita numa vontade de expiração maior, ora se retrai e se ameniza numa inspiração feminina e prolongada. Um gesto suspenso provoca a passagem de uma efervescência forçada e múltipla, e esse gesto traz em si mesmo a magia de sua evocação” (ARTAUD, 1984, p. 143).

Artaud assume esse tratamento musical do tempo teatral e o considera veículo através do qual se pode sentir e compreender emoções:

“Conhecer o tempo das paixões, dessa espécie de tempo musical que rege seu batimento harmônico, é um aspecto do teatro no qual faz muito tempo que nosso teatro psicológico moderno não pensa” (ARTAUD, 1984, p. 165).

Grotowski

Jerzy Grotowski (1933-1999), por sua vez, defende um ator em pesquisa constante. Em seu trabalho, há pelo menos dois pontos em comum com as propostas de Artaud, no que diz respeito ao tempo, à voz e à respiração: o treinamento da respiração e da voz e a importância de sua utilização em relação ao tempo (isto é, a elaboração de uma partitura do ator). Esses pontos estão contidos nas condições que Grotowski estabelece como necessárias à arte da representação:

“Em nossa opinião, as condições essenciais à arte de representar (que devem ser objetos de uma pesquisa metódica) são as seguintes:

a) Estimular um processo de auto-revelação, recuando até o subconsciente e canalizando este estímulo para obter a reação necessária.

b) Para articular esse processo, discipliná-lo e convertê-lo em gestos. Em termos concretos, isto significa compor uma partitura, cujas notas seriam minúsculos pontos de contato, reações ao estímulo do mundo exterior: aquilo a que chamamos “dar e tomar”.

c) Eliminar do processo criativo as resistências e os obstáculos causados pelo organismo de cada um, tanto o físico quanto o psíquico (os dois formando um todo)” (GROTOWSKI, 1971, p. 80).

Antes de prosseguir, faremos alguns comentários a cada um desses itens:

a) Ao exigir do ator que este se auto-revele, Grotowski, por um lado, dá continuidade à proposta de Stanislavski (que constituiu parte importante de sua formação); mas vai além, buscando processos que atinjam mais efetivamente o subconsciente. Para isto ele necessita de estímulos eficientes, que causem reações adequadas aos propósitos de cada momento. Estas reações se expressam corporalmente no ator, através dos movimentos físicos e vocais, que se sucedem no tempo. Esta sucessão se articulará, em qualquer caso, numa proposta rítmica, a qual tem necessidade de uma articulação determinada pelos objetivos cênicos, o que nos leva à questão da *partitura do ator*.

b) Grotowski retoma o conceito de *partitura do ator* proposto por Stanislavski e o aprofunda em seu teatro. A importância que esse conceito assume gradativamente desde então faz com que se torne fundamental para os criadores teatrais, como forma de composição para o trabalho do ator. A analogia criada com a partitura musical é um ponto de contato importante para reiterar o entendimento da fluência das ações como um fluxo temporal, acentuando assim seu caráter musical no sentido do controle, pelo ator, de aspectos como andamento, ritmo e acentos, tanto no movimento quanto na fala.

Margareth Croyden resume desta forma o processo de criação da partitura do ator no trabalho de Grotowski:

“Durante os ensaios, as ações físicas nascidas dos impulsos são 'partiturizadas' e fixadas; ou seja, uma ação física torna-se um 'signo'. Um 'signo' é uma reação externa a um impulso puro que precede essa reação, ação ou som. A *performance* acabada é composta por tais signos, e 'partiturizada' como

música pelo diretor. A partitura é um ciclo completo de ações físicas vinculado aos impulsos, os quais são conectados momento a momento de modo que a *performance* fique rigorosamente costurada. Supostamente esses signos, quando somados, são facilmente discerníveis pelos espectadores” (CROYDEN apud KUMIEGA, 1985, p. 136).

A partitura do ator, na análise de Croyden, é uma *partitura de signos*, cujos significantes são *ações físicas*. Só assim, expressos através de uma forma composta por movimento e som no tempo e no espaço, é possível tratar tais signos enquanto partitura. Em última análise, são as qualidades físicas das ações (nascidas de impulsos que se configuram em ação dramática) que são passíveis de “partiturização”, uma vez que elas contêm, entre outros, elementos como duração, acento, altura, direção, etc. (ou seja, qualidades “musicais”). O tempo e o ritmo dessas ações nos sugerem música, ainda que não seja música no sentido de organização de sons e silêncios, ao qual estamos acostumados, mas uma organização de movimentos significacionais de diversas ordens.

c) Para chegar a essas ações físicas, Grotowski propõe o que chama *via negativa*:

“Não educamos um ator, em nosso teatro, ensinando-lhe alguma coisa: tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico. O resultado é a eliminação do lapso de tempo entre impulso interior e reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior. Impulso e ação são concomitantes: o corpo se desvanece, queima, e o espectador assiste a uma série de impulsos visíveis. Nosso caminho é uma *via negativa*, não uma coleção de técnicas, e sim erradicação de bloqueios” (GROTOWSKI, 1971, p. 3).

A respiração

Nesse processo de desbloqueamento, de recuperação de uma espontaneidade do ator na expressão imediata do impulso interno, é fundamental, como em Artaud, o trabalho com a respiração e o aparelho vocal:

“Esse aparelho deve ser capaz de produzir reflexos sonoros tão rapidamente, que o pensamento – que remove toda espontaneidade – não tenha tempo de intervir” (GROTOWSKI, 1971, p. 20).

A espontaneidade promove uma *fluência* nesse processo, muito similar à do músico improvisador: ambos necessitam alcançar um estado físico que a favoreça. Há, no entanto, dois momentos em que ela se manifesta: o primeiro, momento de exploração e descoberta do material, a que se refere explicitamente Grotowski no trecho acima; o segundo, o estado de atuação que, embora qualitativamente próximo do primeiro, depende da consciência do ator ou do músico no momento em que realiza a partitura.

A preocupação com a respiração se inscreve nesse contexto como suporte físico concreto para a efetivação dessa fluência imprescindível, dessa sustentação das ações e, portanto, da sustentação da temporalidade da cena.

Para Grotowski, portanto, é o desbloqueamento das tensões corporais (memórias de vivências armazenadas no próprio corpo) que promove a expressão completa do ator. Nesse sentido, pode-se dizer que também para Grotowski, assim como para Artaud e também para Stanislavski, é possível chegar à emoção através da exploração, do desbloqueamento e do treinamento da respiração e da voz.

O uso desses recursos no teatro de Grotowski é exemplificado neste trecho de Ludwik Flaszen, sobre o espetáculo Akropolis:

“... começando pelo balbúcio confuso de crianças muito pequenas e incluindo a recitação oratória mais sofisticada. Gemidos inarticulados, rugidos de animais, ternas canções

folclóricas, cantos litúrgicos, dialetos, declamação de poesia: tudo está lá. Os sons são entretecidos numa partitura complexa que traz de volta fugazmente a memória de todas as formas de linguagem” (FLASZEN apud KUMIEGA, 1985, p. 64).

Constatamos, na descrição de Akropolis feita por Flaszen, a presença de uma forma de pensamento que diz respeito à organização temporal (portanto similar à composição musical), tanto na própria abordagem de criação cênica, quanto na proposta pedagógica de Grotowski.

De fato, toda essa abordagem tem um cunho investigativo e pedagógico, que demonstra a preocupação de Grotowski com o processo propriamente dito de formação de seus atores. Ele pôde, assim, chegar mais longe em sua pesquisa, estabelecendo com maior clareza os caminhos de acesso a esse conhecimento.

São comuns a Artaud e Grotowski tanto a preocupação de propiciar espontaneidade ao ator, expressa através de um corpo treinado, como a importância dada ao elemento temporal da cena (leia-se sonoro, rítmico, musical) nesse processo. Na seqüência deste trabalho, veremos como as propostas destes dois encenadores são de extrema importância para uma pedagogia musical no teatro, na medida em que a questão do aprendizado através do corpo, a consciência física e vocal e seu treinamento funcionam como via de acesso à espontaneidade. Espontaneidade que se torna um dos valores cruciais desse teatro. Tanto Grotowski como Artaud estão em busca de uma nova expressão do ser humano. O trabalho de ambos coincide com as mudanças radicais de paradigma de que já falamos e suas opções estéticas dialogam com esse mundo que se transforma. O desbloqueio físico e a redescoberta do corpo tornam-se, assim, uma necessidade.

Para ambos os encenadores, o trabalho com a respiração é uma das bases para que essa meta seja atingida. A respiração passa a ser um eixo do trabalho do ator, enquanto fonte de energia física. Na música, Dalcroze e outros educadores, como Willems, já vinham também investigando o caminho da consciência musical a partir de uma concepção globalizante do corpo como mediador do conhecimento. Tanto na música quanto no teatro, a busca de conhecimento a

respeito do funcionamento da percepção e de outras possibilidades para o artista aproxima-se da psicologia, da ciência e da tecnologia, por um lado; por outro, valoriza-se o uso dos sentidos; a razão é relativizada e muitos artistas partem para processos de pesquisa e criação de caráter intuitivo.

Nesse sentido, o trabalho de Grotowski é exemplar, na medida em que consegue investigar em profundidade os processos do novo ator, mantendo, simultaneamente, o rigor do pedagogo, sem o qual esse conhecimento não perduraria.

Por outro lado, ainda que em Artaud não vejamos a explicitação de uma pedagogia, é impossível pensar na consecução de suas propostas sem um programa de ação para a formação de um ator que as realize.

A necessidade de repensar a formação do ator é conseqüência do surgimento de novas poéticas, nas quais as questões do tempo, do ritmo e da musicalidade (aspectos de uma nova teatralidade) assumem um papel fundamental enquanto elementos estruturadores e significadores.

Esse pensamento, como vimos, percorre todo o século XX e adentra o XXI. Verificamos que, aos poucos, concretizado em diversas propostas de abordagem do ator e da encenação - que utilizam a música, procedimentos musicais ou formas musicais de articulação -, um desses temas se impõe à criação teatral e, portanto, também à formação do ator: a questão do tempo. Talvez o crescimento da importância do plano rítmico, sonoro e musical nas poéticas cênicas do século XX se deva à emergência da necessidade cada vez maior de se tratar a temporalidade como assunto.

Bob Wilson e a temporalidade cênica

Bob Wilson (1941-), em suas montagens, enfatizou de forma clara a questão do tempo teatral e da musicalidade a ele subjacente. Suas concepções cênicas certamente atingiram a arte da atuação, na medida em que seus atores são solicitados a exercer um controle rigoroso do tempo. O uso da música e a direção

de óperas também relacionam Wilson com o universo do som e do tempo. Os experimentos com os aspectos rítmico e sonoro da linguagem verbal são outra característica de seu trabalho. A não-linearidade, a dilatação e contração do tempo são temas presentes em sua produção. Percebemos, por exemplo, a importância estrutural da música para Wilson, quando constatamos que essa música, composta especificamente para seu trabalho, busca um isomorfismo estrutural com a dramaturgia e com a linguagem particular da encenação:

“É na música composta original e especificamente para as peças de Wilson que se encontra um processo muito peculiar de redução minimalista, mais compatível com os princípios até então observados em seu trabalho. Pois é nessa nova música ... que reside uma proposta de desintegração dos padrões musicais tradicionais” (GALIZIA, 1986, p. 44).

Um dos padrões musicais mais atingidos por essa desintegração é o tempo, e este procedimento se ajusta perfeitamente à desintegração do tempo efetuada por Bob Wilson em seu trabalho.

Estamos, portanto, frente a um encenador que trata o tempo como um compositor, criando uma poética que leva em conta as possibilidades da articulação sintática sonora como elemento importante do discurso cênico, e não utilizando o som e a música apenas em seus aspectos psico-afetivos. Esta última é ainda hoje a abordagem preferencial de grande parte dos encenadores em relação à questão sonora e musical no teatro, ainda que a consciência da musicalidade da cena esteja presente há muito tempo, como vimos desde Appia.

Utilizar a música apenas em seus aspectos psico-afetivos significa não se aperceber de seus aspectos expressivos provenientes da composição, da estrutura; em última análise, da forma. Em música, a questão da disposição das sonoridades e das durações é praticamente o fundamento da linguagem, uma vez que é através dessa disposição que os elementos adquirem uma dinâmica relacional percebida pelo fruidor, ou seja, esses elementos adquirem sentido uns em relação aos outros e ao todo, configurando-se, portanto, de uma maneira determinada, também em relação ao espectador.

Este é também o caso da cena. Aperfeiçoar um ouvir/olhar atento para os tempos, pausas, acentos, andamentos, dinâmicas (no sentido das relações de intensidade) e suas relações na cena é um aprendizado da máxima utilidade para o encenador e para o ator que queiram se aprofundar nos detalhes e nuances da expressividade cênica. O trabalho com a musicalidade é o trabalho com a concretude do material temporal, sonoro e de movimento presentes na cena. Tomando isto como base, temos um alicerce que sustentará com solidez o plano dos afetos e das idéias (emoções, pensamentos), porque a estrutura dinâmica destes estará sendo contemplada na estrutura físico-temporal dos eventos e da ação cênicos, na sua musicalidade.

O tempo como interseção

Se há um parâmetro comum à música e ao teatro, este é o *tempo*.

As palavras de Philip Glass, compositor que colaborou estreitamente com Bob Wilson, são esclarecedoras: “Em teatro a estrutura dramática e a estrutura temporal são inseparáveis. *Tempo* é o meio comum entre música e teatro” (GLASS apud TRAGTENBERG, 1999, p. 23).

Appia, Stanislavski, Meyerhold, Artaud, Grotowski, Bob Wilson demonstram interesse por uma linguagem cênica ligada à temporalidade. Para cada uma dessas poéticas, tempo, ritmo, som e música são elementos que não podem ser dissociados da construção do sentido da obra. O ator, em todos esses exemplos, é o agente que, em última análise, presentificará essa temporalidade.

O discurso cênico, assim como o musical, configura-se para o espectador como uma composição de eventos organizados num fluxo temporal, e a organização da velocidade e da duração de cada evento, nessa seqüência, é uma característica intrínseca de cada um desses eventos e da própria seqüência, enquanto signo teatral. Isto significa que velocidade e duração são elementos fundamentais na construção do significado desse signo.

É a sucessão dos eventos, sua ordenação, que nos dá a idéia de movimento e, portanto, a idéia de tempo.

Estamos nos reportando a uma concepção de tempo que não supõe uma continuidade existente *a priori*, mas a percepção de instantes que se sucedem; é através da articulação desses instantes pela nossa consciência que compreendemos o fluxo do tempo, como veremos a seguir, a partir de Bergson e Bachelard.

Se nossa consciência apreende o tempo como sucessão de recortes da realidade, isto indica uma descontinuidade subjacente à nossa percepção. Descontinuidade essa que pode ser pensada concebendo o tempo como um fluxo contínuo de eventos, que para ser percebido é decupado e posteriormente reunido, como em Bergson:

"A aparente descontinuidade da vida psicológica deve-se pois a que a nossa atenção se fixa sobre ela por uma série de atos descontínuos: onde só existe um declive suave, cremos perceber os degraus de uma escada ao acompanhar a linha pontilhada de nossos atos de atenção. É certo que nossa vida psicológica é plena de imprevisto. Surgem mil e um incidentes que parecem justapor-se ao que os precede, e não se relacionar com o que os segue. Mas a descontinuidade de seus aparecimentos destaca-se na continuidade de um fundo onde se desenham e ao qual devem os próprios intervalos que os separam: são os toques de tímpanos que vez por outra soam na sinfonia. Nossa atenção fixa-se sobre eles porque lhe interessam mais, embora cada um deles seja levado pela massa fluida de nossa existência psicológica total. Cada um deles é o ponto mais bem iluminado de uma zona móvel que abrange tudo o que sentimos, pensamos, queremos, tudo, enfim, o que somos em dado momento. Em realidade, é toda essa região que constitui o nosso estado. Ora, pode-se dizer que estados assim definidos não são elementos distintos. Eles se continuam uns aos outros num fluir sem fim. Mas, como nossa atenção os distinguiu e separou artificialmente, ela é forçada a reuni-los, depois, mediante um vínculo artificial" (BERGSON, 1979, p. 14-15).

Mas essa descontinuidade pode ser também compreendida como a ordenação, pelo pensamento, de instantes presentes que carregam em si o passado, o presente e o futuro, como nos mostra Bachelard. Segundo Seincman, em Bachelard:

"A descontinuidade, o conflito, a lacuna, passam a ser o verdadeiro estofo da vida psicológica; a continuidade, a sucessão, o fluxo não são mais um dado da consciência, mas uma obra, uma construção, um ato de vontade. ... Não importa mais a duração dos eventos, mas sua *ordenação*. Esta ordenação não se dá no tempo – ela gera tempo em torno de si; não resulta do tempo vivido – é, antes, fruto do *tempo pensado*; não há mais continuidade dada de antemão – o tempo resulta da dialética de *instantes*, instantes ativos que consubstanciam a realidade e que, portanto, precedem o tempo propriamente dito" (SEINCMAN, 2001, p. 40).

Ou, nas próprias palavras de Bachelard,

"Não se retém senão o que foi dramatizado pela linguagem; qualquer outro juízo é fugaz. Sem fixação falada, expressa, dramatizada, a recordação não pode se relacionar à sua localização. É preciso que a reflexão construa tempo ao redor de um acontecimento, no próprio instante em que o acontecimento se produz, para que reencontremos esse acontecimento na recordação do tempo desaparecido. Sem a razão, a memória é incompleta e ineficaz" (BACHELARD, 1988, p. 49).

Em qualquer dos casos, a idéia de fragmentação permanece. Não parece pertinente uma opção entre essas leituras, mas o acolhimento de ambas, uma vez que, no ofício da criação teatral e musical, ora se está lidando com um, ora com outro tipo de percepção; tanto a consciência do *instante* bachelardiano, quanto a da *durée* (duração, ou fluxo contínuo) de Bergson, importam ao pensamento criador.

Esta forma fragmentada de experienciar o tempo é artística por excelência; tanto o compositor quanto o dramaturgo (e, por extensão, o músico, o ator e o

diretor) podem servir-se das possibilidades abertas por essa experiência para a composição e estruturação de suas obras. Tornam-se inventores de seqüências de eventos que se tornam significativas (entre outras razões) exatamente pelo sentido novo expresso pelo tratamento diferenciado do tempo.

Assim o compositor cria sentido: usando o som e o silêncio como matéria-prima, ele constrói entidades (estruturas sonoras, como motivos rítmicos, frases melódicas, acordes, agregados de sons simultâneos, etc.) com características próprias, que se organizam num fluxo de durações.

Da mesma forma, o controle do tempo é imprescindível para a composição cênica. Atuando nesse plano, ator e encenador podem criar sentido, organizando o espaço temporal através do movimento, da luz, do objeto - e do som. Eles compõem sua própria música, através de uma estrutura de eventos organizada em uma determinada seqüência, com cortes ou não, que ao final constitui uma forma única, particular. Dispondo de um espaço que não é apenas acústico, mas também físico, plástico, ambos têm à sua disposição o movimento visível do ator, dos objetos, da luz, além do som (ruídos, som de instrumentos e da voz, ou de outras fontes). Escolher e construir significados com esse material é sua tarefa.

O artista cênico cria, assim, um *tempo ficcional* que não é sujeito às regras da percepção cotidiana do tempo linear:

“O músico obriga-nos a medir e a sentir o tempo segundo a duração de seus próprios sentimentos: coloca-nos num tempo verdadeiro, porque é duração e, no entanto, fictício” (APPIA, 1919, p. 59).

A frase de Appia sobre o músico nos remete agora à figura do receptor da obra artística, sem o qual seria impossível pensarmos a temporalidade no teatro: o espectador. O espectador constrói a temporalidade da obra cênica em conjunto com o artista criador. Ele ordena em seu pensamento os eventos percebidos à medida em que ocorrem, tal como acontece com o ouvinte em relação à música. A duplicidade do tempo (tempo verdadeiro/tempo de ficção), apontada acima por Appia, corresponde ao que Pavis classifica como *dupla natureza do tempo teatral*.

Adotando o ponto de vista do espectador, Pavis afirma a existência concomitante de dois tipos de tempo: o *tempo cênico* e o *tempo extracênico*. O primeiro é o “tempo que remete a si mesmo”; o segundo, o “tempo que é preciso reconstruir por um sistema simbólico”. Explicitando, para Pavis o *tempo cênico* é:

“Tempo vivido pelo espectador confrontado ao acontecimento teatral, tempo eventual, ligado à enunciação, ao *hic et nunc*, ao desenrolar do espetáculo. Esse tempo se desenrola num presente contínuo, pois a representação ocorre no presente; o que se passa diante de nós passa-se aí em nossa temporalidade de espectador, do início ao fim da representação.... Esta temporalidade é ao mesmo tempo cronologicamente mensurável... e psicologicamente ligada ao sentido subjetivo da duração do espectador... A cena é uma seqüência de acontecimentos, constituindo-se o presente de uma série de presentes” (PAVIS, 2003, p. 400).

Citando Fraisse, Pavis nos dá um resumo de sua visão do tempo cênico: "O presente percebido tem uma espessura temporal cuja duração tem os próprios limites da organização do sucessivo numa unidade" (FRAISSE, apud PAVIS, 2003, p. 401).

Assim, todos os eventos cênicos são percebidos como elementos integrantes da arquitetura do tempo teatral:

“O tempo cênico se encarna nos signos da representação, temporais, mas também espaciais: a modificação dos objetos e da cenografia, dos jogos de luz, das entradas e saídas, das marcações, etc. Cada sistema significante tem seu próprio ritmo, o tempo e sua estruturação inscrevem-se nele de maneira específica e conforme a materialidade do significante” (PAVIS, 2003, p. 401).

Esta definição corresponde ao que Appia nomearia como “tempo verdadeiro”. Já o *tempo extra-cênico* é definido por Pavis como:

“Tempo da ficção do qual fala o espetáculo, a fábula, e que não está ligado à enunciação *hic et nunc*, mas à ilusão de que algo se passa ou se passou ou se passará num mundo possível, aquele da ficção... Trata-se [para o espectador] de apreender a maneira pela qual a intriga organiza – escolhe e dispõe – os materiais da fábula, como ela propõe uma montagem temporal de certos elementos. Este tempo da ficção não é próprio do teatro, mas, sim, de todo discurso narrativo que anuncia e fixa uma temporalidade, remete a uma *outra cena*, dá a ilusão referencial de um outro mundo, parece-nos logicamente estruturado como o tempo do calendário” (PAVIS, 2003, p. 400).

Este é o tempo de ficção de que fala Appia. Para o espectador, no entanto, essas duas espécies de temporalidade não existem separadamente, mas coexistem reunidas num tipo de percepção no qual a consciência de cada uma delas é como que apagada por uma sensação lúdica de perda de referenciais:

“O relacionamento dessas duas temporalidades – cênica e dramática - desemboca rapidamente numa confusão entre os dois níveis. Da mesma maneira que o prazer do espectador reside na confusão da ficção cênica e da ficção dramática (proveniente do texto), seu prazer consiste em não saber mais onde ele está; ele vive num presente, mas esquece esta imediatidade para penetrar num outro universo do discurso, uma outra temporalidade: aquela da fábula que me é contada e que eu contribuo para construir, antecipando sua seqüência” (PAVIS, 2003, p. 401).

Voltemos agora ao artista, que organiza, compõe a forma de apresentação dos elementos que constituem o espetáculo num fluxo determinado de eventos. É o artista que manipula o tempo teatral, na busca da criação de sentido e consciente de que constrói essa temporalidade em conjunto com o espectador. Nessa operação conjunta cria-se esse presente instável, característico e fundamental das artes do tempo, como o teatro e a música:

“Todas as operações de concentração/alongamento, aceleração/ralentamento, parada/partida, volta para

trás/projeção para frente são possíveis, concomitantemente, para o tempo extracênico e para o tempo cênico. No entanto, toda manipulação de um dos níveis temporais repercute necessariamente no outro ... Assim, o tempo cênico 'escapa' a todo o momento para algum lugar que é a ficção-realização de um tempo e de um universo extracênico e, inversamente, esta exterioridade ameaça a todo o momento irromper em cena e no tempo cênico do acontecimento teatral” (PAVIS, 2003, p. 403).

Essa visão do artista enquanto criador de sentido por meio da manipulação do tempo nos aproxima, como vimos, de poéticas contemporâneas, como a de Bob Wilson, que colocam em cena a própria descontinuidade, ou as deformações das durações cotidianas, como tema. Nesse tipo de dramaturgia, essa descontinuidade ocorre como interrupção proposital de nossa percepção cotidiana do tempo. Em outras palavras, esses teatros criam modos de duração, de organização dos eventos no tempo, que fogem ao cotidiano, ao esperado. Esse estranhamento coloca em pauta justamente a percepção do ouvinte-espectador, questionando sua maneira de apreender a realidade, sua forma de elaboração do que se lhe apresenta, a fim de transformar suas percepções em conhecimento, isto é, de reconceituá-las, uma vez que é a própria percepção que está sendo questionada.

O tempo no teatro é uma linguagem, seja ele linear ou não. A música, por sua própria natureza de arte do tempo, ajuda-nos a compreender a gramática dessa linguagem.

Assim, para articularmos um discurso cênico, é imprescindível, dentre muitos e outros fatores, nosso controle sobre a temporalidade.

Capítulo II

A transformação dos paradigmas musicais no século XX

Neste capítulo, será proposta, como condição para uma educação musical no teatro, a necessidade de uma educação musical cujos princípios contemplem as transformações ocorridas na música e nas propostas de educação musical nos séculos XX e XXI. Estas transformações implicam uma mudança de paradigmas em relação à criação, à interpretação e à escuta musicais. O ensino formal da música, nos países ocidentais, tem se concentrado prioritariamente na preservação do pensamento e das técnicas da música culta europeia que, embora sejam, de fato, parte da cultura musical universal, podem ser vistos hoje como um segmento particular da produção musical contemporânea. Ora, segundo Pedro Paulo Salles,

“A história da música, não só da chamada música ocidental, tida como ‘oficial’, mas também da música de outras culturas e civilizações, como a oriental e a indígena, mostra uma grande riqueza naquilo que podemos chamar de os *possíveis* da música: uma imensa variedade na natureza das descobertas, nos códigos, na visão de música, nas *escolhas* sonoras e na notação musical. Por que uma tal gama de *possíveis* não comparece nas propostas de ensino da música?” (SALLES, 1996, p. 6, grifo do autor).

Uma educação musical atual exige, portanto, a ampliação daquela visão, propondo a integração de outros modos de ouvir e fazer música e a interação com as músicas de outras culturas e seus sistemas de organização; levando em conta a inclusão dos sons ambientais, do ruído e do silêncio e do acaso como valores; encarando os aspectos filosóficos, estéticos, sociais e políticos de sua prática como itens importantes para a reflexão e a determinação de seus procedimentos.

Esta nova visão da educação musical opera a partir de um processo em rede, em oposição à maneira mecânica de conceber os processos (que se origina do

pensamento cartesiano e participa das vertentes filosóficas científicistas do século XIX), de acordo com a qual se constroem cadeias lineares de causa e efeito. Já no processo em rede, o princípio é uma concepção sistêmica de funcionamento. Recorrendo às idéias de Fritjof Capra, Marisa Fonterrada descreve essa concepção como sendo "... caracterizada pela consciência da inter-relação e interdependência de todos os fenômenos, físicos, biológicos, psicológicos, sociais e culturais" (FONTERRADA, 2005, p. 322). Essa concepção propõe também a autonomia e a capacidade de autotransformação, qualidades cada vez mais presentes na contemporaneidade:

"Na concepção sistêmica, a analogia é com o organismo vivo, em que as partes crescem sem perder um elevado grau de flexibilidade e plasticidade, tanto interna quanto externamente, que se configuram como respostas às situações que se mostram no meio; nesse modelo, as estruturas não são estáveis e o formato sempre se modifica, não havendo dois idênticos. Assim, a estrutura é determinada pelos processos e a ordem sistêmica é resultado de atividades coordenadoras, que não constroem rigidamente as partes, mas deixam margem à variação e à flexibilidade, o que permite a analogia com o organismo vivo, pela capacidade de adaptação a novas circunstâncias" (FONTERRADA, 2005, p. 323).

Esta visão de educação musical, por sua maior pluralidade, mostra-se mais sintonizada com as necessidades específicas do teatro, por levar em conta o ser humano como um todo, por ser atenta à diversidade atual de modos de expressão musical, por admitir materiais sonoros antes considerados como não pertencentes a esse universo, e por ampliar o conceito de criação musical, absorvendo a noção de processo em rede, em devir permanente. Podemos já vislumbrar aqui similaridades com as propostas examinadas no Capítulo I.

Para isso, será esboçado um breve panorama das transformações ocorridas na música e na educação musical ocidentais no século XX, e serão selecionados, a seguir, princípios e diretrizes que consideramos importantes, assim como foi feito em relação ao teatro.

O compositor e a questão da escuta

Antes de passarmos à exposição dos conceitos e conteúdos que consideramos necessários para uma educação musical em sintonia com a contemporaneidade, é preciso que estejamos conscientes das mudanças que ocorreram na música ocidental a partir do início do século XX. Por música ocidental entenderemos a tradição musical européia, difundida para as Américas durante o período de colonização e hoje presente em todo o mundo.

A música ocidental é marcada por momentos de transformação radical na passagem do século XIX para o XX, como de resto todas as artes nesse período. A tônica dessas transformações é a recusa, por muitos compositores, do sistema tonal enquanto eixo estruturador do discurso musical. Embora essas mudanças tenham ocorrido de forma gradativa durante todo o século XIX, especialmente a partir de Wagner, é na passagem para o século seguinte que surgem composições nas quais os princípios tonais são conscientemente abandonados, numa busca de novos contextos harmônicos, rítmicos e melódicos. No espaço de poucas décadas, passou-se da música de Debussy (que retomou com ênfase materiais e procedimentos modais) à reutilização da tradição musical do leste europeu, por Bartok, ao politonalismo de Milhaud e ao dodecafonismo de Schönberg e Webern e, ainda, a investigadores da natureza concreta do som e pioneiros da música serial e eletroacústica, como Varèse, Boulez e Stockhausen. No entanto, três compositores nos interessarão em especial, pelo papel que tiveram na proposição explícita de uma nova escuta. São eles Pierre Schaeffer, John Cage e Murray Schafer.

Pierre Schaeffer

As pesquisas de Pierre Schaeffer, nos anos de 1940, tendo como objetivo imediato alicerçar sua experiência com a música concreta, acabaram por influenciar a criação musical de toda uma geração de compositores e teóricos da

música, na França e fora dela, por seu significado universal. De fato, em seu livro Tratado dos Objetos Musicais, Schaeffer realizou uma revisão das relações acústicas entre o homem e o mundo contemporâneo, como relata Fátima Carneiro dos Santos:

“Os estudos de Schaeffer conduzem a um deslocamento da atenção, tradicionalmente dada ao objeto musical – a partitura e o pensamento do compositor – voltando-se agora para o objeto sonoro” (SANTOS, F. C., 2002, p. 60).

Pierre Schaeffer toma a concretude do som como material de trabalho e dedica-se ao estudo aprofundado das relações acústicas, propondo uma nova forma de escuta: a *escuta reduzida*. Essa escuta se propõe a fazer do ouvinte um inventor (portanto, também músico, compositor).

A proposta da *escuta reduzida* é que o ouvinte tente se libertar do hábito da identificação imediata da fonte produtora de som. Esse ouvinte praticaria, então, uma *escuta acusmática*, isto é, uma escuta que procura eliminar os aspectos indiciais e simbólicos do som, o qual não se torna, assim, signo de um referente externo. Isola-se o som de seu contexto de origem, com o fim de fazer dele próprio um objeto.

Indo além disso, Schaeffer toma de Husserl os conceitos de *intenção* e *epoché*², os quais implicam “...a suspensão da fé na existência da realidade do mundo natural e uma concentração na percepção em si como atividade intencional da consciência...” (SANTOS, F. C., 2002, p. 71-72). Dessa forma, “... cabe à consciência construir aquilo que quer perceber do objeto, sendo a intenção de escuta o que vai defini-lo” (SANTOS, F. C., 2002, p. 72).

Cada som passa a ser tomado como um pequeno universo a ser explorado, o que muda radicalmente a concepção de composição musical, já que o material original a ser usado é o som em si, em toda sua complexidade acústica. Essa própria complexidade, a qual nunca havia sido abordada com tanta minúcia e

² Termo usado por Husserl, para indicar o conceito de *redução fenomenológica*, isto é, para fins de análise de um fenômeno, “a crença na realidade do mundo natural e as proposições a que tal crença dá lugar são postas ‘entre parênteses’ por meio da *epoché* /.../ fenomenológica.” (MORA, 1998, p. 291).

precisão, determina novas vias para a composição musical, uma vez que o artista criador deve obedecer às características do material com o qual trabalha, à maneira do artesão que modela a argila.

Não é mais possível, a partir daí, pensar em relações entre notas musicais, mas entre objetos sonoros. Isto implica imediatamente uma transformação da escuta musical e, portanto, da idéia de ouvinte.

Schaeffer classifica a escuta em quatro modos distintos, os quais ocorrem em conjunto e são todos colocados em jogo no momento da análise:

1. Escutar (*écouter*), um modo de escuta que se preocupa em identificar a origem do som, fazendo deste, portanto, índice desse acontecimento;

2. Ouvir (*ouïr*), que mostra uma recepção passiva por parte do receptor, ligada à percepção bruta do som e à sua natureza estritamente física;

3. Entender (*entendre*), que é um ouvir seletivo, que escolhe a escuta a partir das preferências e experiências do ouvinte;

4. Compreender (*comprendre*), uma escuta que "... opera abstraído, comparando, deduzindo informações diversas, com o intuito de buscar um significado em meio a tantos" (SANTOS, F. C., 2002, p. 64).

Como foi dito acima, esses níveis de escuta operam simultaneamente, criando relações entre si, que podem ir da percepção mais concreta à mais abstrata, da mais subjetiva à mais objetiva. A partir de pares formados pelos tipos de escuta indicados nesse quadro, Schaeffer identifica quatro comportamentos principais de escuta:

1. Par escuta natural-escuta cultural:

- Escuta natural: serve-se do som como informação. Sua finalidade básica é escutar indícios.

- Escuta cultural: menos universal, varia de uma coletividade a outra, agregando valores e convenções culturais.

2. Par escuta banal-escuta especializada:

- Escuta banal: volta-se para o evento e para o significado cultural, mas de maneira superficial. Busca apenas as causalidades dos sons entreouvidos no contexto sonoro habitual.

- Escuta especializada: busca entender uma coisa e não outra, em direção a uma especificidade.

Esta forma de entender a questão da escuta é nova em muitos sentidos: em primeiro lugar, por estar sendo proposta numa área de fronteira entre a música, a acústica, a percepção e a cultura. A música do século XX vinha procurando alternativas em relação a seu próprio sistema de funcionamento desde o início do século e, para isso, havia se voltado para seu próprio material, o som. Essa música dispunha agora de uma teoria da percepção do objeto sonoro, nascida de um compositor que reunia em si os papéis do artista, do cientista e do teórico da linguagem. Esse fato é um exemplo claro da mudança radical que se operou no pensamento musical do século XX. A música, assim como outras artes, passou a ser o local de confluência de diversas ordens de questionamento, abandonando gradativamente o papel social que assumira durante o século XIX. Esse papel agora estava sendo assumido pela música de massa, em consequência, entre outros fatores, da mesma revolução tecnológica que forçou o teatro a se rever no mesmo período. Gerou-se, dessa forma, uma dicotomia entre a música que propunha uma nova escuta e a música de consumo, dicotomia que, a rigor, permanece, embora atualmente tenha se estabelecido um trânsito maior entre essas músicas.

O que mais nos importa aqui é a problematização da escuta empreendida por Schaeffer, enquanto instrumento pedagógico. A consciência que advém dessas experiências, a partir da prática de escuta por ele proposta, mostra caminhos que nos auxiliam a articular nosso pensamento e nosso discurso, no sentido de rever nossas escutas da música e do ambiente sonoro. Na medida em que categoriza modos de escuta e os relaciona a comportamentos habituais cotidianos, essa consciência permite que aprofundemos e ampliemos nossa percepção sonora de maneira crítica.

Essa transformação da escuta exige uma nova forma de abordar a pedagogia da música, o que Pierre Schaeffer de fato realiza, em sua proposta para um solfejo dos objetos musicais. As consequências desta postura para o ouvinte comum, para a educação musical e para o artista são imediatas; Pierre Schaeffer lança as

bases para que se pense um novo sistema musical, uma nova musicalidade a partir da escuta, vale dizer, a partir do receptor.

John Cage

Para John Cage (1912-1992), música significa: “sons à nossa volta, quer estejamos dentro ou fora de salas de concerto” (SCHAFER, 1991, p. 120). Assim como Schaeffer, Cage também propõe o ouvinte como sendo seu próprio compositor. Em sua obra mais conhecida, Tacet 4'33”, um pianista abre a tampa do instrumento, espera um período de tempo cronometrado e torna a fechá-la, repetindo a ação mais duas vezes, quando se levanta e dá por encerrada a execução. Nesta peça, que se assemelha a uma *performance* teatral, Cage deixa clara a intenção de fazer o som ambiente, qualquer som, ser considerado música. Através de sua obra, somos levados a ouvir o silêncio, isto é, a sonoridade do mundo, sem intencionalidade. Cage renuncia ao desejo de controlar o som; a idéia é “... deixar os sons serem eles mesmos, ao invés de veículos para teorias feitas pelo homem ou de expressões de sentimentos humanos” (CAGE, 1976, p. 10).

A música, para Cage, não é vista como objeto a ser construído, mas como processo a ser vivido. As obras musicais são atos. O que importa é a presença do som, aqui e agora. Isto elimina a necessidade do compositor:

“Se a obra não é mais concebida como um ‘objeto no tempo’, mas como ‘processo’, não há mais necessidade de um sujeito que a configure, que lhe dê forma. Se não há mais intenção de ‘compor’ uma obra, a música torna-se ‘uma experiência de permanente fluir da vida’; uma ‘experiência do tempo’” (SANTOS, F. C., 2002, p. 86).

Para Cage não deve haver intencionalidade ou planejamento prévio dos efeitos que possam ocorrer; importa que aprendamos a escutar os sons como eles são, nada mais.

A atitude de Cage deve muito à relação que cultivou com a filosofia oriental. Sua postura, que propõe uma atitude de certa forma contemplativa em relação ao som, liga-se à concepção oriental de que não devemos obstruir nossa percepção, e sim deixar os eventos, neste caso os sons, fluírem e se interpenetrarem, identificando-nos com o que acontece no momento. Isso traz à tona noções como a de impermanência, de escuta como um campo aberto de possibilidades, contrapondo-se a discursos musicais onde opera o princípio de causa e efeito, de direcionalidade única, como o da música ocidental. Cage questiona, assim, também a temporalidade. Para ele, "... quaisquer sons podem ocorrer em qualquer combinação e continuidade" (CAGE, 1976, p. 8).

Nesse contexto, Cage passa a trabalhar na direção de fazer ouvir o silêncio. Após a famosa experiência em que, fechado numa câmara anecóica (compartimento à prova de som, usado para experiências na área de Física), escutou ainda os sons de sua respiração e de sua circulação, o próprio Cage declara que o silêncio não existe. Este silêncio é na verdade o silêncio da linguagem, para que possamos escutar todos os sons do mundo.

Os três conceitos básicos que guiam a proposta de John Cage são, portanto, a busca do silêncio, a conseqüente inclusão do ruído na música, e a noção de acaso, de não organização prévia de um discurso.

Murray Schafer

Murray Schafer (1933-) reúne em sua obra o compositor, o educador musical e o ambientalista. Sua preocupação com as relações entre o homem e o meio ambiente o levou a pesquisar formas de estimular o cidadão comum a rever sua escuta do mundo. Sua proposta a respeito da educação musical se detém, de preferência, "... na qualidade de audição, na relação equilibrada entre homem e ambiente, e no estímulo à capacidade criativa do que em teorias da aprendizagem musical e métodos pedagógicos" (FONTERRADA, 2005, p.178). Na década de 1970, Murray Schafer propôs e coordenou o World Soundscape Project, na Simon

Fraser University, no Canadá. Esse projeto tinha como objetivo último “estudar o ambiente acústico para determinar como os sons afetam nossas vidas e, a partir destas informações, tentar desenhar paisagens sonoras mais saudáveis e belas para o futuro” (SCHAFER, 1998, p. 158).

O conceito de *paisagem sonora*, criado por ele, é hoje utilizado em diversas áreas de conhecimento, como a do meio ambiente e a arquitetura, além da música, do teatro e de outras artes. Para Schafer,

“A paisagem sonora é qualquer campo de estudo acústico. Podemos referir-nos a uma composição musical, a um programa de rádio ou mesmo a um ambiente acústico com paisagens sonoras. Podemos isolar um ambiente acústico como um campo de estudo, do mesmo modo que podemos estudar as características de uma determinada paisagem. Todavia, formular uma impressão exata de uma paisagem sonora é mais difícil do que a de uma paisagem visual. Não existe nada em sonografia que corresponda à impressão instantânea que a fotografia consegue criar. Com uma câmera, é possível detectar os fatos relevantes de um panorama visual e criar uma impressão imediatamente evidente. O microfone não opera dessa maneira. Ele faz uma amostragem de pormenores e nos fornece uma impressão semelhante à de um close, mas nada que corresponda a uma fotografia aérea” (SCHAFER, 2001, p. 23).

Podemos pensar, assim, na *paisagem sonora* como o conjunto de sons que ocorrem num determinado lugar, em um determinado espaço de tempo.

Murray Schafer nos propõe uma *escuta pensante*. Nessa escuta, o ouvinte é o centro da *paisagem sonora*. Esta escuta, portanto, coloca o receptor como aquele que organiza (para si) o ambiente acústico à sua volta, no que Murray Schafer se identifica com Cage. Ao propor um relacionamento equilibrado do ouvinte com o meio ambiente acústico, Schafer mobiliza não só a potencialidade perceptiva do ouvinte, mas as possibilidades ativas desse ouvinte, deslocando-o do hábito da escuta passiva, sempre reforçada socialmente. Em nossa sociedade, a escuta é pensada como passividade; não se pensa, no cotidiano, na escuta como uma ação, uma vez que, no dia-a-dia, simplesmente ouvimos o que acontece. Segundo

Schafer, isso ocorre porque "...o ouvido não tem pálpebras" (SANTOS, F. C., 2002, p. 32).

Para Schafer, no entanto, "música é uma organização de sons com a intenção de ser ouvida" (SCHAFER, 1991, p. 100). Essa intencionalidade o aproxima de Pierre Schaeffer, propondo o ouvinte como agente dessa paisagem, na medida em que sugere a interferência desse ouvinte na paisagem sonora. Esse é o aspecto que o diferencia de Cage e que nos interessa no sentido de possibilitar a elaboração de um pensamento musical ativo, que convida à criação.

Antes disso, porém, Schafer nos convoca para uma *limpeza de ouvidos*. Essa limpeza atua através de uma educação sonora, realizada por formadores com os mais diversos tipos de comunidades, desde alunos em escolas (ou fora delas, de preferência, para Schafer) a grupos informais de pessoas interessadas. São propostas atividades, nas quais "... brincar com sons, montar e desmontar sonoridades, descobrir, criar, organizar, juntar, separar e reunir são fontes de prazer e levam à compreensão do mundo por critérios sonoros" (FONTERRADA, 2005, p. 179-180). Essas atividades são sempre relacionadas à paisagem sonora, usando-a como material de pesquisa e criação. Schafer nos diz: "o que o analista da paisagem sonora precisa fazer, em primeiro lugar, é descobrir seus aspectos significativos, aqueles sons que são importantes por causa de sua individualidade, quantidade ou preponderância" (SCHAFER, 2001, p. 25). Para isso, distingue os sons em três categorias:

1. Som fundamental (por analogia com o som fundamental de uma escala ou tonalidade): são os sons criados por sua geografia e clima. Segundo Schafer, "... ainda que os sons fundamentais nem sempre possam ser ouvidos conscientemente, o fato de eles estarem ubiquamente ali sugere a possibilidade de uma influência profunda e penetrante em nosso comportamento e estados de espírito." (SCHAFER, 2001, p. 26).

2. Sinal: são os sons destacados, ouvidos conscientemente. Funcionam mais como figuras que como fundo da paisagem sonora, mas são sons que claramente se destacam na paisagem, e que "*precisam* ser ouvidos porque são recursos de

avisos acústicos: sinos, apitos buzinas e sirenes, por exemplo.” (SCHAFER, 2001, p. 26).

3. Marca sonora: “O termo marca sonora deriva de marco e se refere a um som da comunidade que seja único ou que possua determinadas qualidades que o tornem especialmente significativo ou notado pelo povo daquele lugar.” (SCHAFER, 2001, p. 27).

Uma quarta categoria, acrescentada por Schafer às anteriores, são os sons *arquetípicos*, “... aqueles misteriosos sons antigos, não raro imbuídos de oportuno simbolismo, que herdamos da Alta Antiguidade ou da Pré-história” (SCHAFER, 2001, p. 26).

Schafer dá um tratamento mais acessível aos mesmos temas que foram abordados por Pierre Schaeffer de forma erudita. Esta característica, longe de ser um detalhe, faz toda a diferença na influência que seu pensamento tem tido na contemporaneidade e mostra, mais uma vez, que o artista tem sido solicitado a transformar drasticamente seu papel em nosso tempo. Murray Schafer logra aproximar-se como educador de seu público potencial, e esta é a faceta que o torna um autor fundamental para nosso trabalho.

O exame das propostas destes três autores nos mostra, por caminhos bem diferentes, que John Cage, Pierre Schaeffer e Murray Schafer chegam a propostas próximas em relação à questão da renovação de uma escuta que, na primeira metade do século XX, aos poucos se adequava a hábitos auditivos que foram se impondo através do aumento constante de ruído, principalmente nos centros urbanos.

As idéias de Schaeffer, Cage e Schafer sintetizam a principal mudança ocorrida na música do século XX, ou seja, a *mudança de perspectiva na escuta musical ocidental*. A difusão sonora por meios elétricos e eletrônicos transformou essa escuta em todo o mundo, fazendo da escuta acusmática um lugar-comum, pois estamos sempre escutando sons cuja fonte não está presente de fato, nem no espaço nem no tempo; mais que isso, o próprio aparelho retransmissor ou reproduzidor do som faz o papel de fonte sonora. Hoje o ouvinte culto, já educado

musicalmente, não mais se choca com a presença do ruído na música, procedimento que é utilizado desde a música de pesquisa até o *rap* e a chamada “música eletrônica”, executada nas casas de dança de todo o mundo. O uso de *samplers*³ e as composições construídas através de colagens não são novidade. A apropriação desses procedimentos pela música de massa e sua veiculação mundial, pelo rádio, televisão e Internet vão aos poucos transformando essa música na música cotidiana do início do século XXI.

O teatro tem se revelado um ambiente ideal para a experimentação musical, na medida em que se propõe como linguagem plural, motivando os compositores a buscar formas de expressão sintonizadas com a atualidade. O teatro do século XX sempre acolheu todos os universos sonoros como elementos potencialmente úteis para a elaboração cênica, configurando-se como espaço de pesquisa para a música contemporânea. Além disso, assumiu o papel de intermediário na difusão dessa nova escuta, para um público cada vez mais afastado desse tipo de música, que progressivamente havia se voltado para audiências especializadas. Por outro lado, o teatro também foi sempre o espaço de duas outras realidades musicais: a música de tradição popular, urbana e rural, música que tem função social imediata, clara e de valor intrínseco para as comunidades das quais se origina; e a música de massa, que se impôs no século XX como manifestação social de grande alcance. O teatro age como mediador do diálogo entre essas produções e o público, conferindo a essas músicas valores de real utilidade social. Já na década de 1980, Hans-Joquin Koellreutter previa e defendia a música utilitária como aquela que teria importância efetiva na contemporaneidade.

As temáticas que vêm sendo abordadas pelo teatro atual também trazem a possibilidade de se fazer intervenções sonoras que vêm ao encontro das pesquisas musicais mais avançadas, gerando poéticas que dialogam, de maneira viva e contundente, tanto com o ambiente acústico e musical contemporâneo, quanto com o atual contexto social, político e econômico mundial. Exemplos disso são a música de Os Sertões I – A Terra, transcrição teatral da obra de Euclides

³ O *sampler* é um equipamento sonoro digital usado para copiar amostras (*samplers*) de sons, a fim de editá-las e modificá-las, usando-as em novas composições.

da Cunha, com trilha de Marcelo Pellegrini para a encenação de José Celso Martinez Corrêa, e a trilha sonora do espetáculo Calígula, de Albert Camus, composição de Lívio Tragtenberg para a encenação de Djalma Limongi Batista.

É neste contexto que necessitamos pensar uma educação musical para hoje.

2. Que educação musical?

As transformações na postura da música contemporânea com relação à linguagem deveriam necessariamente se refletir no ensino da música. Porém, propostas como as de Schaeffer e Cage, mesmo tendo sido feitas há tempos, são ainda pouco veiculadas e difíceis de serem aceitas. O sistema tonal estabeleceu uma tradição musical trazida da Europa para a América e sua continuidade, através do diálogo intercultural estabelecido entre essa tradição e as músicas de todos os países americanos. Esse diálogo fez nascer, durante todo o período de colonização das Américas, muitas formas novas de expressão musical, que por sua vez influenciaram a cultura musical européia significativamente. A música tonal européia, por outro lado, está presente hoje em todo o mundo, por força da própria expansão colonial e dos movimentos migratórios posteriores. Hoje essa presença se manifesta principalmente através da indústria fonográfica, das tecnologias digitais de registro e reprodução sonora e da Internet.

Esse *corpus* tradicional de conceitos e procedimentos, como vimos, é muito importante, por fazer parte de nosso repertório e por estar vinculado à história musical de nossa cultura e às nossas histórias musicais individuais. Ele nos auxiliará, por um lado, a entrar em contato com o material sonoro da música ocidental e com a maneira pela qual a tradição ocidental ordenou o uso desse material sonoro. Por outro lado, esse *corpus* deve ser analisado e criticado para que não nos submetamos a ele como a única forma possível de organizar os sons como linguagem, ou seja, de fazer música, mas para que, através dele, como matriz de nossa cultura musical (o que quer dizer também matriz de nossa forma

de escuta), possamos reaprender a escutá-la, e a outras culturas, de novas maneiras.

Quando me disponho a aprender música, estou em geral querendo dizer: “Quero poder participar da tradição musical de minha cultura”. Nessa frase estão embutidas algumas idéias: para participar dessa cultura, preciso ter acesso a saberes que não são de domínio comum; preciso *poder* ter acesso a eles; estou supondo que esses saberes estão organizados de alguma forma, que são transmitidos e que compõem um acervo de conhecimento. A tradição musical de uma cultura contém o conhecimento musical dessa cultura; no entanto, há tempos não se pode mais falar em uma cultura como uma entidade fechada e estática, mas de culturas, por sua vez mais ou menos abertas para a interação com outras. Estou então falando de culturas musicais diversas. Portanto, a frase “Vou estudar música” me impele a perguntar: “Que música?”.

Em segundo lugar, não é possível a cada indivíduo acessar a totalidade do conhecimento musical de uma cultura, havendo aí, portanto, uma limitação importante de tempo e espaço, que determina escolhas por parte do pesquisador.

Como foi visto acima, a música contemporânea se voltou para os aspectos físicos do som enquanto material primeiro para a criação. Estes aspectos eram estudados apenas de passagem pela pedagogia musical tradicional. Os aspectos físicos do som, entretanto, são de fundamental importância para uma abordagem da música que se queira crítica e atualizada, uma vez que, do ponto de vista de um pensamento musical contemporâneo (como vimos em Cage e Pierre Schaeffer), as próprias características do som serão o ponto de partida para a criação (por exemplo, um timbre determinado pode ser o eixo de toda uma composição).

Se quero, por outro lado, me aproximar das músicas de outras culturas, a “limpeza de ouvidos”, isto é, meu treino para a escuta de outros sons e, na verdade, a própria prática da escuta e execução dessas outras músicas poderão me ajudar a experimentar novos esquemas de percepção, estruturas que aprenderei a ouvir, se me dispuser a entrar em contato com elas, partindo de seus contextos de origem.

Mas, para se chegar a uma proposta de educação musical contemporânea, é preciso ainda que examinemos alguns autores do século XX.

Propostas da pedagogia musical do século XX

Em que pesem as críticas feitas à educação musical praticada ainda hoje em boa parte das escolas de música por todo o mundo, o século XX viu surgirem propostas de pedagogia da música que acompanharam as mudanças que ocorriam na criação musical. Estas, por sua vez, foram causadas pelo questionamento do sistema tonal (como já vimos), ao lado do posicionamento assumido por diversos compositores em relação a um ambiente sonoro e musical, que se transformava em razão das mudanças radicais de paradigmas filosóficos e estéticos. Os novos sons trazidos pela grande indústria e pela máquina, a mudança de velocidade e ritmo na vida cotidiana, acarretada por essas mesmas instâncias, foram algumas das causas desse repensar a escuta e a produção musical da época.

As novas propostas de educação musical ativeram-se, no entanto, ao repertório tradicional. Isso dá a elas, evidentemente, um perfil característico, que se coloca ao lado da tradição tonal. Apenas a partir da década de 1960 é que surgirão proposições mais radicais na área, como veremos. Por outro lado, todas essas propostas colaboraram para uma mudança na visão pedagógica da música, especialmente no que diz respeito à atitude perante o corpo e à função deste como agente e receptor do conhecimento musical, além da maior importância dada ao aprofundamento e ampliação do conceito de escuta. Esta mudança se insere num contexto maior, que é a própria revisão da pedagogia como um todo, no início do século XX.

Examinaremos a seguir alguns autores importantes do período, dando atenção especial a Émile Jacques-Dalcroze, que nos interessa pela contribuição diferenciada que seu trabalho deu à formação do ator, em sua época e até os dias de hoje.

Dalcroze

Dalcroze (1865-1950) propôs um trabalho sistemático de educação musical, baseado no domínio do movimento corporal e na habilidade de escuta. Sua abordagem era totalmente nova para a época, que desconsiderava as oportunidades de se estabelecerem ligações entre a atividade cerebral e as sensações físicas, no caso do aprendizado da escuta musical. Assim, Dalcroze pretendeu unir música, escuta e movimento corporal estreitamente e de forma interdependente.

Essa interdependência vai se revelar na ênfase dada por Dalcroze aos aspectos da consciência motora-táctil e à compreensão da importância do espaço no aprendizado musical. Suas preocupações com os aspectos psicofísicos do aprendizado musical vão aproximá-lo de Stanislavski, Appia e Meyerhold, autores cujas preocupações nesse sentido já abordamos no Capítulo I.

A percepção da importância psicológica do movimento e sua relação com os aspectos afetivos e intelectuais levou Dalcroze a desenvolver seu Método de educação musical. Os instrumentos eram a voz cantada, o movimento corporal e o uso do espaço. Dalcroze procurava superar a dicotomia corpo-espírito, traço característico do século XIX, e propôs um ser humano integrado em si e consigo mesmo. Para isso, desejava atuar entre os conceitos de liberdade e estrutura.

Em relação à estrutura, Dalcroze buscava aprofundar as habilidades dos alunos quanto à independência rítmica dos membros e das outras partes do corpo, e a sensibilidade de respostas físicas aos parâmetros musicais. Segundo Marisa Fonterrada,

“Ele parte da natureza motriz do sentido rítmico e da idéia de que o conhecimento precisa ser afastado de seu caráter usual de experiência puramente intelectual para alojar-se no corpo do indivíduo e em sua experiência vivida” (FONTERRADA, 2005, p. 122).

Nesse sentido, diz o próprio Dalcroze:

“O *sistema muscular* percebe os ritmos com a ajuda de exercícios repetidos e cotidianos. Forma-se a *memória muscular* e se determina uma figuração simples e segura do ritmo. O *ouvido* percebe os sons, e com a ajuda de exercícios repetidos e cotidianos se forma a *memória do som*, se aperfeiçoa o raciocínio e se exercita a crítica pessoal. O ouvinte de fato chega ao grau de confrontar a percepção do ritmo sonoro com a sua representação. Partindo do princípio que a percepção e a crítica individual devam ser precedidas pela execução, e confrontando as funções do ouvido com as do sistema muscular, chegaremos à afirmação que, na ordem dos estudos musicais elementares, o primeiro lugar pertence ao *sistema muscular*” (DALCROZE, 1925, p. 47, grifos do autor).

No que diz respeito à relação com o espaço, Dalcroze parte do princípio de que “... não é possível conceber o ritmo sem se figurar um corpo posto em movimento” (DALCROZE, 1925, p. 49). Assim, analisa as condições físicas do deslocamento corporal (força, elasticidade, distância, gravidade) e conclui que “... a forma do movimento é o resultado da força muscular, da extensão da fração de espaço e da duração da fração de tempo, associadas” (DALCROZE, 1925, p. 49). A tríade tempo, espaço e energia define, portanto, o campo de ação do Método. A partir daí, Dalcroze elabora os oito princípios que fundamentarão seu trabalho:

1. O ritmo é movimento;
2. O movimento é de essência física;
3. Todo movimento exige espaço e tempo;
4. A experiência física forma a experiência musical;
5. O aperfeiçoamento dos meios físicos tem por consequência a nitidez da percepção;
6. O aperfeiçoamento dos movimentos no tempo assegura a consciência do ritmo musical;

7. O aperfeiçoamento dos movimentos no espaço assegura a consciência do ritmo plástico;

8. O aperfeiçoamento dos movimentos no tempo e no espaço não pode ser adquirido senão por exercícios de ginástica rítmica.

Partindo desses princípios, Dalcroze definiu os elementos responsáveis pela sustentação do ritmo no corpo: espaço, tempo, energia (entenda-se força), peso, equilíbrio e plasticidade, que atuam sob a ação da gravidade.

Resulta daí, segundo Andrade (2005, p. 44 e segs.), que certas atitudes e procedimentos tornam-se importantes para a atuação sobre esses elementos. Em relação ao tempo, destacam-se: a) a percepção da necessidade de um fluxo contínuo do movimento; b) a compreensão da expressividade do tempo (isto é, das relações entre as idéias de fluxo e metro); c) a consciência do próprio tempo pessoal (interno e externo) como referência; d) a percepção de como a velocidade de apresentação e apreensão das informações afeta a qualidade de seu registro na memória, e e) a percepção da influência do tempo no significado das ações.

Quanto à energia, é importante destacar a dinâmica, isto é, a forma pela qual essa energia é distribuída pelo corpo a cada momento. As relações entre corpo e energia manifestam-se também no mecanismo contínuo de tensão e relaxamento advindo dos ritmos internos, assim como nas diferentes acentuações conferidas ao movimento pelas variações de força. O jogo de oposições entre as forças musculares antagônicas é o motor da continuidade do movimento.

A composição no espaço, como vimos em Appia, depende das relações estabelecidas entre o corpo e a matéria inanimada. Em sua colaboração com Appia, Dalcroze pretendeu, através da Rítmica, favorecer este jogo de ação e reação do ator.

O sucesso do Método de Dalcroze depende de um envolvimento corporal completo por parte do aluno, que reage às propostas de movimento e, por sua vez, coloca as suas próprias, sempre em interação com o meio, em busca da autonomia rítmica. O corpo ativo do aluno vai aos poucos, nesse processo,

construindo um conhecimento musical que vem da descoberta pessoal e não através de modelos impostos.

Estes princípios, que já vinham sendo estudados e cuja validade foi demonstrada pelas pesquisas de Piaget, Wigotski e Wallon, entre outros, tornaram-se a base da maioria das propostas subseqüentes de educação musical na Europa e nas Américas. Não se discute mais, hoje, a importância da corporalidade na aquisição do conhecimento musical.

Até aqui, examinamos o trabalho de Dalcroze em relação ao conceito de estrutura. Pelo lado da liberdade, em contrapartida, em seu Método, a improvisação é de extrema importância e se alterna com o rigor do treinamento rítmico corporal, partindo depois para uma atuação criativa composicional, sempre que possível coletiva, no plano das formas e da articulação musical integradas ao movimento e ao espaço.

A experiência de Dalcroze influenciou e influencia até hoje a educação musical em todo o mundo, por ter assumido o corpo como local de registro, memória e atuação musicais.

Como vimos no Capítulo I, Appia percebeu rapidamente a importância do trabalho de Dalcroze para a formação do ator e para sua concepção particular do teatro. Entrando em contato com Dalcroze, inaugurou uma frutífera colaboração de trinta anos, em que ambas as investigações se entrecruzaram e dialogaram criativamente. A partir da relação com Appia, Dalcroze tornou-se referência obrigatória para o treinamento do ator.

Edgar Willems

Willems foi aluno de Dalcroze e sua maior preocupação foi elaborar uma teoria científica da audição, que embasou sua proposta em relação à escuta musical. Em seu trabalho, é crucial a importância dada à relação entre música e natureza humana: “As investigações e as observações particulares deveriam ser centradas

não apenas na música, mas também na natureza humana, que está implicada nos fenômenos...” (WILLEMS, 1970, p.12).

Considerando a natureza humana em seus níveis físico, afetivo e mental, Willems liga a ela os elementos da audição e propõe um roteiro:

“Nas grandes linhas nós distinguimos: a sensorialidade auditiva, a afetividade auditiva e a inteligência auditiva. Na nossa enumeração detalhada adotamos /.../ uma ordem que vai do mais material e corpóreo ao mais intelectual e espiritual” (WILLEMS, 1970, p. 56).

Pensando a música como domínio da natureza humana, Willems se contrapõe à idéia de uma educação musical apenas para o indivíduo de talento, como era norma em sua época, e propõe o fomento de uma cultura musical para a coletividade, começando pela educação da escuta musical. Note-se que a preocupação com a reorganização da escuta é comum às propostas de todos os autores até aqui estudados, sob diferentes abordagens, mas sempre postulando essa nova abordagem da escuta como a atitude sobre a qual será construído o conhecimento musical.

Willems não se propõe a tocar na questão das novas poéticas musicais e sustenta que “... não é suficiente reagir contra o sentido tonal clássico, nem desacreditá-lo, pois ele é uma aquisição normal da evolução da música” (WILLEMS, 1970, p. 9). Concebe seu sistema a partir da tradição musical européia, utilizando as canções infantis e folclóricas. Sua preocupação é com a relação entre a música e o ser humano.

Para ele, a experiência musical é uma experiência global, no que se identifica com Dalcroze. Obedecendo aos princípios expostos acima, sua metodologia aborda a escuta a partir da sensorialidade, caminhando para a sensibilidade afetiva auditiva e, por fim, para a inteligência auditiva. Pensando nessa estrutura, segundo Fonterrada,

“... a sensorialidade auditiva é importante por ser a *base material* sobre a qual se assenta a música; é essa base que

permite liberdade de escuta, que libera o indivíduo de qualquer sistema, inclusive do tonal e o dispõe a aceitar, sem pré-julgamentos, outros tipos de organização sonora.” (WILLEMS, 1970, p. 130).

Ao falar de sensorialidade, Willems propõe a escuta das qualidades fundamentais do som e da percepção de seus elementos (altura, intensidade, timbre, sons harmônicos), primeiro contato com a sua natureza física.

Por sua vez, para Willems a afetividade auditiva “... começa no momento em que nós reagimos ao impacto sonoro” (WILLEMS, 1970, p. 68). A nossa primeira reação ao som seria, então, de natureza afetiva, reação que produziria efeitos subjetivos variados e sutis no ouvinte.

Mas a sensibilidade afetiva auditiva pressupõe uma organização sonora, isto é, ela não se dá a partir de elementos sonoros isolados. Isso cria um interesse que conduz a atenção. O exemplo mais forte desse tipo de percepção é a melodia, que representa, para Willems, o ato típico da escuta sensível. Poderíamos acrescentar que a melodia, além de ser uma das mais antigas manifestações musicais humanas, está estreitamente ligada à questão da fala e do discurso semântico verbal, o que a aproxima do plano da afetividade. Estes dois aspectos fazem dela um veículo natural da expressão de sentimentos.

O exame dessa escuta mostra a interdependência estreita entre o fato fisiológico e a afetividade, como ressalta Fonterrada:

“Os mesmos elementos que havia destacado anteriormente, no estudo da sensorialidade auditiva, como memória, imaginação, audição interior, encontram-se igualmente presentes na escuta sensível”. (WILLEMS, 1970, p. 134).

A inteligência auditiva, por sua vez, é o processo que permite a consciência do sonoro. Ela atua através da comparação, do julgamento, da associação, da análise, da síntese, da memória e da imaginação criativa. Willems crê que a compreensão do elemento sonoro abre espaço à imaginação criativa, ou seja, “... à capacidade de imaginar e criar imagens sonoras” (WILLEMS, 1970, p. 135).

A abordagem tríplice de Willems tem a qualidade de contemplar o indivíduo de maneira totalizante, sendo este o tema principal que liga seu trabalho ao dos outros autores que temos abordado.

Carl Orff

Carl Orff (1895-1982) talvez seja um dos mais conhecidos educadores musicais do século XX, embora não tenha deixado escritos. Sua metodologia foi assimilada por colaboradores próximos, e a prática de seus princípios é repensada a cada momento e lugar em que é proposta. Essa prática é desenvolvida através da *Schulwerk*, termo de difícil tradução, mas que se aproxima do significado de *oficina de educação*.

Os princípios da abordagem de Orff são a integração das linguagens artísticas através do ritmo, do movimento e da improvisação. Este pensamento é desenvolvido a partir do conceito de *música elemental*, que significa uma prática musical que envolve a fala, a dança e o estudo do movimento. Vemos aqui que os grandes temas básicos das propostas de Dalcroze continuam presentes. Juntamente com Dorothea Gunter, a partir de 1924 Orff trabalhou em um projeto de educação que se baseava nos princípios dalcrozianos, buscando a integração de música e movimento. Próximo da concepção do mestre suíço, Orff considera o ritmo a base sobre a qual se assenta a melodia. Esse ritmo deve vir do movimento; a melodia, dos ritmos da fala.

O trabalho de Orff se desenvolve em grande parte através da improvisação, realizada a partir dos princípios do movimento e da rítmica da fala: "... seu pensamento é que a transição da fala para o ritmo e do ritmo para a fala é o mais natural para a criança" (ZANETTI, 2005, p.2). A partir desse princípio, Orff cria procedimentos nos quais "... conceitos como compasso, anacruse e acento métrico são ensinados dentro de padrões da fala, reforçados em outras atividades e estudados posteriormente em um contexto musical" (ZANETTI, 2005, p. 2).

A noção de grupo é privilegiada em sua pedagogia; Orff utiliza recursos que convidam o aluno a atuar como participante e como espectador, dando liberdade para que cada um, à medida que desenvolve seu próprio potencial, possa também contribuir para a evolução do grupo como um todo. Este princípio se assemelha à estratégia de *palco e platéia* usada por Viola Spolin em seu sistema de jogos teatrais (de que trataremos no Capítulo V). Essa atitude valoriza também o aluno enquanto ouvinte, desenvolvendo a escuta e a reflexão crítica sobre ela. Trata-se, portanto, de uma concepção que traz a socialização do participante para o primeiro plano. Outro ponto de contato do trabalho de Orff com Spolin é a idéia de que o processo é mais importante que os resultados, de maneira a permitir que cada indivíduo possa evoluir em seu ritmo próprio.

Esse processo se articula, segundo Chapuis, em quatro pólos:

- “- A *tomada de contato* [com a música], na qual os exercícios sensoriais são privilegiados.
- A *imitação*, que com exercícios de repetição favorece a concentração e a repetição.
- Com a *exploração*, a criança se apropria dos modelos manipulando, variando e adaptando os mesmos, a fim de chegar à:
- *Improvisação*, momento em explora seus novos conhecimentos, faz escolhas, inventa, mas também joga, compõe com o grupo” (CHAPUIS, 2006, p. 2, grifos da autora).

Orff adota a escala pentatônica como base para seu projeto de educação musical, por vários motivos. Em primeiro lugar, o compositor baseia a progressão do aprendizado musical na matriz darwiniana, acreditando que, em seu processo de apropriação de conhecimento, a criança deve percorrer “... os mesmos passos traçados pela espécie humana no desenvolvimento das próprias competências musicais.” (FONTERRADA, 2005, p. 147). A escala tonal, nessa concepção, surge depois das escalas mais simples, como a pentatônica. Além disso, no nível técnico, as escalas de cinco sons possuem características úteis para a prática improvisacional, como a não-direcionalidade (o que permite circular pela escala em todos os sentidos, criando sempre articulações coerentes) e a possibilidade de

se construir com total liberdade agrupamentos harmônicos (grupos de sons simultâneos), sem a necessidade de regras preestabelecidas, como é o caso do sistema tonal.

A utilização, em sua metodologia, de escalas não tonais, demonstra haver também em Orff o desejo de uma revisão da escuta.

Orff inclui em sua proposta o canto coral, basicamente recolhido do repertório popular e infantil. Também neste caso, começa-se com melodias muito simples (duas notas) para se acrescentar gradualmente o restante da escala. Em cada um destes passos, a improvisação é estimulada, fazendo com que a compreensão das articulações melódicas seja compreendida durante o próprio jogo. Este método permite que, mesmo com poucos elementos, o aluno desenvolva um pensamento musical que parte da intuição e da fisicalização, como em Dalcroze, chegando aos poucos à compreensão intelectual, sem perder a espontaneidade da escuta e do fazer musical no aqui-agora. Por outro lado, o repertório de canções vai sendo ampliado, o que permite ao aluno contextualizar social e culturalmente sua prática, enquanto evolui nos planos do artesanato e da criação musicais.

Kodály

A proposta de Zoltán Kodály (1882-1967), compositor, pesquisador e educador musical húngaro, afina-se com os movimentos nacionalistas da passagem do século XIX para o XX, nos países do Leste Europeu. Seu projeto parte do resgate minucioso e exaustivo do folclore de seu país, com o intuito de, por um lado, revalorizar a arte musical húngara (que naquele momento vivia sufocada pela tradição musical centro-européia) e torná-la índice de identidade cultural; por outro, criar um sistema de educação musical realmente democrático, visando à formação de um ser humano integral.

Kodály queria proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos, pela prática musical. Era seu interesse desenvolver

a musicalidade individual dos alunos e manter a tradição oral da cultura musical húngara. Pela natureza do material folclórico recolhido (composto majoritariamente de canções) e por sua acessibilidade, Kodály propõe o canto coral como meio ideal para essa musicalização.

A metodologia aperfeiçoada por Kodály, tal como as metodologias de Dalcroze, Orff e Willems, parte do pressuposto que a experiência deve ser anterior à ordenação do conhecimento pela razão: “A consciência e o sentido rítmicos são desenvolvidos nas crianças por meio de movimentos e jogos, que auxiliam no reconhecimento e na compreensão sensorial dos modelos rítmicos, tanto oral quanto visualmente” (FONTERRADA, 2005, p. 143). Kodály cria um sistema de notação rítmica próprio, bem como adota, para o solfejo, um sistema de alturas relativas (o *Do Móvel*, ou *Tonic Solfa*). Adota também a *manossolfa*, um sistema de sinais manuais que auxiliam o desenvolvimento da compreensão de relações tonais.

Constatamos que Kodály inaugura uma vertente na educação musical que vai revelar-se de grande atualidade, por unir o ensino da música ao seu contexto cultural, o que não era ponto central nas metodologias tradicionais. Embora os outros autores que examinamos (Dalcroze, Orff e Willems) também tivessem nas canções infantis e folclóricas um ponto de apoio importante, a magnitude da pesquisa de Kodály os ultrapassa nessa área.

A experiência de Kodály é significativa também do ponto de vista didático: sua metodologia provou ser eficiente a ponto de praticamente eliminar o analfabetismo musical na Hungria.

O sucesso da experiência de Kodály fez com que sua abordagem fosse difundida para diversos países, inclusive o Brasil.

Villa-Lobos

O projeto do Canto Orfeônico, realizado por Villa-Lobos (1887-1959) em todo o Brasil, tem raízes evidentes no trabalho de Kodály. Ambos estruturaram

uma filosofia de ensino musical em bases muito próximas. Ricardo Goldemberg assim define os princípios comuns às duas propostas:

- “1. A música é um direito de todos.
2. A educação musical é necessária para o desenvolvimento pleno do ser humano.
3. A voz cantada é o melhor instrumento porque é acessível a todos.
4. Música folclórica de alta qualidade deve ser utilizada no ensino musical.
5. O aprendizado musical é mais significativo quando realizado em um contexto de experimentação.
6. Os professores de música devem ser especialmente preparados para a árdua tarefa da educação musical” (GOLDENBERG, 2002, p. 2-3).

Villa-Lobos é influenciado pelas idéias de Mário de Andrade, com quem participou da Semana de 22 e cujas concepções sobre a função social da música e a importância do folclore e da música popular vinham ao encontro das suas. Foi assim que propôs, em São Paulo, um projeto de canto coral para as escolas, que mais tarde se ampliaria para todo o país (FONTERRADA, 2005, p. 196).

O Canto Orfeônico, instituído por decreto federal em 1932 é, talvez ainda hoje, a iniciativa de maior alcance em relação à educação musical no Brasil. A presença de Anísio Teixeira na equipe que elaborou o projeto garantiu que este se assentasse sobre alguns dos princípios educacionais ligados à então emergente proposta da Escola Nova e às idéias de John Dewey em relação ao valor do aprendizado a partir da experiência. Por outro lado, o estreito vínculo formado entre o Canto Orfeônico, o próprio Villa-Lobos e a figura de Getúlio Vargas, que o utilizou como “cartão de visitas” do Estado Novo, motivou críticas constantes e dificultou o aperfeiçoamento do projeto, tanto em relação aos recursos materiais quanto à continuidade de formação de bons educadores.

Mesmo assim, por vários anos Villa-Lobos conseguiu formar um corpo de professores especializados e com formação impecável. Para a época, o curso de formação de professores para o Canto Orfeônico equivalia a um curso superior. Segundo Maria Célia Machado, começava com um Curso de Declamação Rítmica

para os iniciantes, seguido de um Curso de Preparação do Ensino de Canto Orfeônico, para professores que já atuavam, e se completava com o Curso Especializado de Música e Canto Orfeônico, em que se estudava Regência, Orientação Prática, Análise Harmônica, Teoria Aplicada, Solfejo e Ditado, Ritmo, Técnica Vocal e Fisiologia da Voz, além de História da Música, Estética Musical, Etnografia e Folclore, sendo estas duas últimas disciplinas pela primeira vez ensinadas oficialmente no Brasil. (MACHADO, 1987, p. 39).

Apesar do empenho de Villa-Lobos, no entanto, o projeto do Canto Orfeônico não teve consistência para perdurar após sua morte. Segundo Goldemberg,

“A análise crítica do sistema mostra a presença de pelo menos três fatores que contribuíram para o seu fracasso: 1) conotações de caráter político; 2) a falta de capacitação pedagógica adequada; 3) falta de uma metodologia de ensino suficientemente estruturada” (GOLDEMBERG, 2002, p. 3).

Tanto o Canto Orfeônico quanto a experiência de Kodály podem ser considerados como sistemas tradicionais de educação musical que tiveram papéis fundamentais no Brasil e na Hungria, mas suas metodologias não são as que nos interessam aqui, para a reflexão que estamos realizando sobre uma pedagogia musical para o teatro. No entanto, veremos que dois de seus princípios continuam presentes nesta discussão.

A experiência coral

As experiências de Kodály e Villa-Lobos relacionam-se com nosso trabalho por dois outros ângulos, e aí com conotações úteis: em primeiro lugar, como se verá adiante, consideramos a experiência coral em si como uma das práticas fundamentais para a musicalização do ator, na medida em que envolve todo o corpo e pode integrar a voz ao movimento e ao espaço. Pensamos aqui em uma

abordagem ampla do conceito coral, que necessariamente envolve a pessoa como um todo. Nesse sentido, Dalcroze pensou a educação musical coletivamente, dando-lhe um caráter coral; sua ênfase, entretanto, era o ritmo. O canto coral, como experiência completa da música na voz, vem então contribuir para completar esse quadro.

Em segundo lugar, os trabalhos de ambos os educadores vêm ao encontro da inegável tendência contemporânea ao inter-relacionamento de culturas. O canto coral tem atualmente, nesse contexto, uma importância ímpar, uma vez que é uma das formas mais diretas de comunicação e conhecimento entre grupos culturais diversos.

Um exemplo deste tipo de trabalho pode ser encontrado na proposta da Profa. Mary Goetze, da Faculdade de Música da Universidade de Indiana, nos Estados Unidos. Entre seus projetos está o incentivo à troca de repertório coral, entre grupos de tradições musicais diferentes, dentro do mesmo país ou entre dois ou mais países. Esta troca tem sido realizada, de preferência, de forma interpessoal, com a presença dos grupos participantes (em geral dois), mas também através de recursos como conferências ao vivo pela Internet, ou através de material gravado e editado especialmente para esse fim.

A postura difere bastante daquela do projeto modernista, que visa recolher a música popular e folclórica do país e passá-la pelo crivo da retórica culta, através de arranjos que são registrados em partituras, usando o código musical tradicional (muitas vezes - ou quase sempre - insuficiente para um resgate satisfatório das características sonoras e expressivas da música), e então ensaiados por um regente, o qual determina sua leitura pessoal daquele texto.

Ao contrário, o orientador, neste caso, objetiva interferir o mínimo possível, de maneira a permitir que não só os próprios músicos de cada grupo possam trocar as canções entre si, mas também que os próprios modos de troca sejam construídos pelos participantes, a partir dos saberes musicais característicos de sua própria cultura. Assim, um cantor sul-africano não usará uma partitura escrita para essa tarefa, uma vez que essa é uma prática inexistente nos coros desse país; a própria harmonia das canções é construída a partir de regras básicas de

improvisação – hábito raro para o coralista ocidental. Já o participante do coro americano que deve ensinar um *negro spiritual*, por exemplo, necessitará provavelmente criar uma maneira similar para ensinar seu colega a cantá-lo sem recorrer ao texto escrito.

Há alguns princípios evidentes nessa metodologia, como a ênfase dada ao resgate da escuta e ao aprendizado da reprodução do som que realmente é ouvido pelo músico, ao invés de interpretar um registro escrito por outro; a valorização e troca de conhecimentos musicais em vários âmbitos (técnico, expressivo, acústico, literário, poético, etc.), a partir da forma com que cada cultura lida com o dado sonoro.

O resgate da escuta entre culturas, *a valorização do ato de colocar-se no lugar do outro*, nessa metodologia, parece-nos o ponto mais importante dessa proposta; dá-se aí, na prática, uma troca de papéis efetiva, que possibilita a cada participante um tipo de compreensão (advindo de uma nova experiência), que podemos chamar de "fiscalizado", colocando-o literalmente "em situação", disponibilizando-o para receber e atuar ("dar e tomar") a partir de uma perspectiva que, antes estrangeira, agora passa a ser sua também.

Esta breve digressão pela música coral, a partir dos trabalhos de Kodály, Villa-Lobos e Mary Goetze, torna-se importante, além dos motivos já citados, pelo fato de que a metodologia de trabalho em coro foi um dos aspectos principais da experiência da encenação de Macbeth por Ulysses Cruz, que será descrita no Capítulo IV.

Tendo examinado alguns dos compositores e educadores musicais de maior destaque no século XX, esboçaremos, a partir daí, um quadro comparativo que nos auxiliará a eleger conteúdos para uma educação musical do ator (ver página seguinte).

Conceituação tradicional	Conceituação contemporânea
Plano da percepção física	
O ruído é excluído; o repertório só aceita os sons de altura definida. Os parâmetros são estudados apenas dentro do contexto tonal.	Som, ruído e silêncio são materiais passíveis de utilização. Estudo detalhado da natureza do som, compreensão dos parâmetros como variáveis inter-relacionadas.
Plano da articulação	
Implica a existência de um código anterior de articulações (sistema fechado), incluindo melodia, harmonia, modos e procedimentos de variação e desenvolvimento.	Não há código anterior ou regras fechadas para a articulação sonora; esta é livremente pensada para cada proposta; o ouvinte passa a interagir e interferir no evento musical. Não há Música, mas músicas.
Plano da forma	
Há formas preexistentes sobre as quais se articula o discurso (sonata, sinfonia, etc.).	Não há formas preexistentes; cada obra assume sua forma particular; amplia-se o espaço para o acaso, a improvisação e o jogo.

A necessidade de uma educação musical

A música, por suas características de arte do tempo, do som e do silêncio, relaciona-se diretamente com dois aspectos importantes da percepção humana: o sentido da audição e a consciência temporal.

O sentido da audição nos faculta o contato com o mundo num plano que poderíamos chamar de *invisível*. O som e a música, assim como as palavras, não podem ser percebidos pelo olhar. Por outro lado, estamos acostumados a vivenciar a audição quase sempre relacionada aos outros sentidos, principalmente o da visão; nossa audição, em certa medida, depende do que vemos, de nossos hábitos visuais: esperamos pelo som do que está sendo visto, como uma confirmação daquele fato ou imagem. O inverso também é verdadeiro: olhamos imediatamente na direção de um som que nos chama a atenção, a fim de confirmarmos sua origem. Com isso, operamos no cotidiano uma ligação quase necessária entre a audição e a visão. Essa forma de perceber o que acontece ao nosso redor também está presente quando assistimos a um filme (composição de som e imagem por excelência) ou a um espetáculo teatral. A música, por outro lado, não possui essa característica de visibilidade que nos assegura, no cotidiano, a existência de um objeto. Dependemos, portanto, unicamente da audição para isso. Mas a instabilidade dos sons no tempo nos obriga a criar outras formas de apreensão das estruturas musicais. Nossa relação com a música é, antes de tudo, uma relação temporal.

Segundo Barreiro e Zamprónha (2000), a experiência da fruição musical é uma experiência de síntese. Dado o aspecto de instabilidade espaço-temporal da música (que não pode ser vista e não se mantém no tempo), o ouvinte vai criando representações à medida que se processa o evento musical; procura então conectar, através de hipóteses, essas representações em uma síntese coerente e inteligível. Essas hipóteses vão sendo corrigidas e reformuladas. A percepção do tempo musical é o efeito da realização dessa síntese através de hipóteses. Assim, a sensação temporal de uma obra ocorre independentemente de havermos ouvido a obra inteira; a percepção do tempo musical ocorre dinamicamente no próprio

momento de escuta da obra. É uma construção perceptual de natureza processual.

Por esse motivo, a fruição musical nos coloca numa relação muito particular com o tempo: é ele nosso principal guia na descoberta desse outro espaço, o espaço sonoro, espaço do não visível. A música nos relaciona diretamente com o tempo e nos obriga a percebê-lo, construindo um outro espaço, espaço do invisível, que é, no entanto, prenhe de sentido musical, criado pela relação entre o ouvinte e as estruturas sonoras que ocorrem no tempo.

Para realizar a contento a apreensão dos eventos sonoros, dependemos de nossa audição; dependemos da atenção que nossos ouvidos derem ao que irá se desenrolar no tempo. Estamos falando de *escuta*.

Do sentido da audição aos sentidos da escuta

De que escuta estamos falando? Escuta do som e do silêncio, sem dúvida, mas, sobretudo, escuta de um *contexto* e escuta do *outro*. Escuta da *paisagem sonora* que nos envolve, desde os sons produzidos por fontes naturais até os que se originam de objetos e máquinas; sons de instrumentos musicais e som de vozes. Escuta do som da voz humana. Escuta num sentido amplo: *atitude de escuta para a vida*. Estamos falando da escuta como recriação de uma atividade fundamental do ser humano, na medida em que é um dos meios para a apropriação, a reflexão e a problematização do mundo e sua realidade. Para o desenvolvimento de todos estes aspectos, o exercício da música (ou principalmente de uma prática musical) pode ter papel importante. Essa escuta pode ser mais ou menos consciente. Por isso distinguimos *escuta* e *audição*. A escuta é mais que simples audição: exige de nossa parte uma atuação da vontade, uma elaboração. A audição, o ouvir, é apenas a primeira impressão, o choque puro do som sendo percebido.

A música pode funcionar como uma forma particular de construção de conhecimento e de comunicação com o outro e com o mundo. Ela nos dá

oportunidade para a percepção, para o registro e a análise dos contextos sonoros, e para a articulação de modos de discurso possíveis apenas no âmbito das linguagens artísticas.

Por uma pedagogia da escuta: consciência e ação

A escuta consciente, ou o desenvolvimento de um “ouvido pensante”, na expressão de Murray Schafer, é o primeiro passo para uma organização do pensamento musical e age como um tipo de raciocínio organizador da realidade acústica, em termos estruturais. A necessidade de ordenar o conhecimento que nos chega em forma de sons e silêncios, e que se perderá no próximo instante, obriga-nos à necessidade do registro; obriga-nos a criar, interiormente, quadros de referência em relação às formas de organização e composição do material sonoro, esteja ele em sua forma de som natural, bruto, ou se apresente já em algum nível de estruturação. A própria relação com o material sonoro obriga a isso, desde que estejamos motivados ou interessados nesse conhecimento.

O contato com a música nos possibilita estabelecer uma relação musical com a vida, nos seus aspectos temporais e sonoros. Leva-nos, por outro lado, a recuperar um sentido (o da audição) que teve sua utilidade e seu uso paulatinamente diminuídos em suas funções de orientadores do homem para a localização no espaço durante a noite, defesa em relação a perigos naturais e outras. Hoje não precisamos mais estar tão atentos aos sons e silêncios da noite, não dependemos tanto do ouvido para a sobrevivência; no entanto, temos à nossa frente todo um mundo de possibilidades além dessas, e que dizem respeito a novos usos da audição e da escuta, usos criativos.

John Cage, Pierre Schaeffer e Murray Schafer, além de outros que também se preocuparam com a natureza do som e do silêncio, abriram caminho para uma reflexão que pôs em evidência a própria natureza do som e do silêncio, restaurando o ruído e, na verdade, todo e qualquer som como som que pode ser utilizado musicalmente.

A concepção de Murray Schafer nos torna responsáveis pela configuração do universo sonoro à nossa volta: se passarmos a entender nosso ambiente sonoro como uma grande composição musical, estaremos transformando radicalmente nossa relação com o mundo.

Modificamos nossos padrões de referência, os hábitos e o confortável “não pensar”, para fazer do espaço acústico um espaço de descoberta, um espaço de crítica e de ação transformadora. Essa transformação dá-se, antes de tudo, através de um ato consciente de escuta. Portanto, ao fazer isso, estamos assumindo essa responsabilidade e nos auto-educando musicalmente. Essa atitude de curiosidade estabelece esse canal de troca de novas informações entre a pessoa e o meio, organizando o pensamento e, por decorrência, a ação. E esta ação é antes de tudo um ato estético, na medida em que cada ouvinte cria, compõe sua “música cotidiana”. Teca Alencar de Brito, citando as idéias do compositor e educador H. J. Koellreutter a esse respeito, escreve:

“O professor acredita que o aspecto mais importante a ser desenvolvido por meio da música é um raciocínio globalizante e integrador, conseqüente ao despertar da consciência de interdependência de sentimento e racionalidade, de tecnologia e estética” (BRITO: 2002, p. 42).

·
Ao propor este raciocínio integrador, Koellreutter e Murray Schafer nos incitam a estar e agir no mundo de uma forma musical, a fazer da consciência sonora e musical uma ideologia. Para o artista, esta consciência será também a marca de uma atitude de vida na qual agir e reagir, dar e tomar musicalmente tornam-se parte integrante do cotidiano, na medida em que a referida atitude expõe, revela e destaca a existência e a importância da questão musical na vida do homem.

É preciso, portanto, agir musicalmente a fim de se chegar a uma escuta consciente e, ao mesmo tempo, escutar conscientemente para se chegar à verdadeira ação musical. Essa operação de mão dupla nos diz que, então, a escuta consciente do mundo já é um dos aspectos da ação musical. Para desenvolver habilidades em relação à musicalidade, necessitamos uma *pedagogia da escuta*. A prática musical é o meio por excelência pelo qual posso desenvolvê-

la. Essa pedagogia da escuta é parte de uma pedagogia da música e, neste caso, de uma pedagogia musical para o teatro.

Por que prioritariamente uma pedagogia da escuta? Porque é a partir dessa escuta, entendida como leitura, como apreensão e compreensão do fato sonoro (e, portanto, de uma parte da realidade), que podemos agir, interferir sobre essa mesma realidade. A verdadeira escuta mobiliza a atenção e a consciência; é atuação crítica e implica uma responsabilidade, como mostra Carlos Kater:

“Escutar é, acima de tudo, *ouvir o ouvir*, observando-o, explorando-o de maneira decisiva e sincera. Pressupõe dar estado de existência às fontes sonoras, aos materiais, formas de ser e seus agenciamentos. Escutar na individualidade e na pluralidade, na melodia e no contexto, em si e no diálogo que cada um mantém insuspeitamente e a todo instante com cada uma das partes de um suposto todo é atitude engajada e relacional” (KATER, 2002, p. 11).

Cada um de nós pode transformar-se num artista do som, que decidirá seus próprios objetivos, estratégias, técnicas, e construirá suas próprias estruturas de expressão e comunicação. *Agir musicalmente* (compor, tocar, cantar) é *propor escutas*; é interagir no espaço acústico, no espaço interpessoal, no espaço social.

É assim que Murray Schafer, discípulo de Cage, propõe a *limpeza de ouvidos*, conceito que examinamos anteriormente, como objetivo primeiro de uma educação musical contemporânea. Essa *limpeza* nada mais é, como vimos, que a reeducação de nossa escuta, abandonando nossos hábitos alienantes em relação à percepção do som e do silêncio, tanto no sentido histórico (ou seja, em relação às tradições de escuta do som e da música que nos foram ensinadas a partir de critérios anacrônicos), quanto no que podemos chamar de sentido ambiental (relacionado ao entorno sonoro, em seus aspectos físicos e culturais).

Através da *limpeza de ouvidos*, feita a partir da consciência da *paisagem sonora*, realizam-se procedimentos de interferência no entorno sonoro. Essa limpeza é uma prática musical ativa e crítica, no decorrer da qual analiso, separo, abandono ou crio novos acontecimentos sonoros, preparo e construo a paisagem

sonora com a qual desejo conviver. Na verdade, aprendo a compor essa paisagem sonora.

Assim, além de meio de conhecimento, a música é um meio de *expressão e comunicação*.

Na medida em que nos dedicamos a uma escuta consciente, vamos compreendendo e inventando possibilidades de novas escutas; elas poderão ou não acontecer efetivamente, mas estarão para sempre conosco, em nossa memória sonora. Assim, vamos organizando nosso próprio discurso em relação à escuta do mundo. E se dizemos *discurso*, falamos de estruturação, de organização de um conhecimento para ser comunicado ao outro. Falamos da necessidade e vontade de comunicar, de transmitir, de compartilhar com o outro esse conhecimento, essas percepções, e talvez criar junto com ele novos sentidos a partir dessa comunicação. Para isso, precisamos criar formas, criar uma sintaxe sonora que dê conta da transmissão e recriação desses sentidos.

Somos obrigados a conhecer melhor esse material, essa matéria sonora, aprofundando-nos em sua percepção, tanto em relação ao som propriamente dito, quanto à articulação de sons entre si; devemos, por exemplo, reconhecer o papel do silêncio no contexto da paisagem sonora à nossa volta. Precisamos criar formas de abordagem desse material, para conhecer e reconhecer suas possibilidades e criar nossas próprias formas de articulação. Ao mesmo tempo, devemos nos informar do que já foi feito: é aí que entra a história desse tipo de conhecimento, a história do que o homem já realizou com esse material.

A proposta de Murray Schafer, amparada pelas idéias e pelas obras de compositores como Pierre Schaeffer e John Cage, de um lado, e pelos princípios pedagógicos expressados por Dalcroze, Willems e Orff, de outro, será nosso guia na discussão que faremos, no próximo capítulo, sobre as relações entre estes princípios e as idéias expressas pelos autores teatrais examinados no Capítulo I. O conceito de *paisagem sonora* será um eixo importante para fundamentarmos uma abordagem da música como matriz possível para a análise e a criação cênicas.

Capítulo III

A música como princípio organizador da encenação

A encenação no século XX passa a ser tratada, a partir de Appia, Stanislavski e Meyerhold, como um discurso que guarda similaridades com o discurso musical, principalmente no que diz respeito à questão do tempo e, como decorrência, do ritmo. O resgate da teatralidade trouxe para o primeiro plano, desde o início do século, a problematização dos aspectos temporais da cena, como parte da reflexão sobre as novas formas de construção de sentido na narrativa teatral. Aos poucos, a temporalidade passa a ser elemento central na construção de poéticas distintas, sejam poéticas do real ou do irreal. O *tempo cênico* (v. Cap. I) passa a ser usado como ferramenta para a construção de tempos ficcionais. Patrice Pavis, em seu Dicionário de Teatro, enfatiza a importância que a questão rítmica e temporal vem adquirindo no campo da análise dos espetáculos (em lugar da atenção maior dada, anteriormente, à questão do espaço cênico) e seu papel na compreensão das relações entre tempo e espaço no teatro:

“Na teoria e na prática contemporâneas, o ritmo se vê assim promovido à condição de estrutura global ou de enunciações da cena. A partir daí, é grande o risco de que, ampliado assim à estrutura global da enunciação da e pela encenação, ele se torne uma categoria tão vaga ou geral quanto a de estrutura. Entretanto, isso seria desconhecer o desejo de ultrapassar uma teoria baseada na estrutura como visualização firme e definitiva do sentido, desejo também de fazer do ritmo o lugar e o tempo da prática produtivo-receptiva da encenação” (PAVIS, 1999, p. 345).

Como veremos adiante, essa ultrapassagem torna-se crucial para se pensar o discurso cênico com base numa sintaxe que envolverá o redimensionamento das concepções sobre tempo e espaço, agora vistos como elementos que operam de forma dialética entre si:

“No quadro narrativo que dá ritmo à progressão da fábula, ... organizam-se os ritmos específicos de todos os sistemas cênicos (iluminação, gestualidade, música, figurino, etc.). Cada sistema cênico evolui de acordo com seu próprio ritmo; o trabalho de ordenação (lógica e narrativa) da encenação pelo espectador consiste propriamente na percepção das diferenças de velocidade, das defasagens, das embreagens, das hierarquias entre si. Esta concepção clássica de ritmo como relação dos movimentos entre si, como *metarritmo*, aproxima-nos da encenação ou da enunciação cênica. O ritmo, no sentido de se perceber corpos falantes deslocando-se em cena, no tempo e no espaço, possibilita pensar na dialética do tempo e do espaço no teatro” (PAVIS, 1999, p. 345).

Pensar tempo e espaço dialeticamente é, hoje, uma questão central da criação musical, como vimos nas propostas de John Cage, Pierre Schaeffer e Murray Schafer. As composições que recusam diretamente a noção de tempo musical linear, próprio do sistema tonal, são recorrentes em todo o século XX. Nelas, questiona-se, como vimos, o discurso musical construído como objeto externo e, portanto, estático, analisável a partir de uma partitura já escrita previamente, para se valorizar a noção de processo, de devir. A idéia de processo, de música em constante transformação, introduz o conceito de acaso, isto é, de aceitação desse devir. A construção da temporalidade musical passa, assim, a depender de outros paradigmas, como a indeterminação, que se expressa, em termos concretos, pela introdução de procedimentos como a improvisação e o jogo.

Vai nascendo, dessa forma, uma outra sintaxe para o discurso sonoro, na qual não há códigos ou regras fechadas de articulação.

Por outro lado, a admissão do ruído como material composicional e do silêncio enquanto significativo, como focos de investigação dessa música, propõe uma transformação da escuta como eixo das relações entre a produção musical e o ouvinte.

Vários destes procedimentos se repetem no discurso cênico contemporâneo: o teatro também assiste ao resgate da improvisação e do jogo, bases da linguagem teatral desde sempre, agora trazidos explicitamente para a cena; Artaud propõe que o ator se torne presente através do ruído e da busca dos sons do cotidiano.

Em muitos espetáculos, o espectador é convidado a participar da elaboração da cena, no momento em que esta acontece, integrando assim o acaso e a indeterminação ao ato teatral e, com isso, tornando-se também compositor da cena ou mesmo da dramaturgia.

Neste panorama, a temporalidade e o ritmo, assim como o som e o silêncio trazidos para o primeiro plano, assumem importância fundamental na construção do sentido da cena.

A música pode ser compreendida, assim, como uma matriz do funcionamento dos eventos espaço-temporais no teatro. Esses eventos são ações, movimentos, fala, luz e sons.

Desde a segunda metade do século XIX, especialmente com Wagner e a criação do conceito de *Gesamtkunstwerk*, a arte teatral do Ocidente tem buscado aproximações, ou mesmo se apoiado, nos conceitos de tempo, ritmo e contraponto para construir seu discurso e, por outro lado, para ler e analisar esse mesmo discurso.

Examinaremos agora dois conceitos, um vindo da área musical e outro da teatral, para fundarmos nosso pensamento em relação às interseções entre as duas artes: *mousiké* e *cronotopo artístico*.

Mousiké

O filósofo romano Boécio (séc. VI), em seu De Institutione Musica, considera que a música está relacionada à harmonia do mundo, às questões universais da proporção, do ritmo, das leis de funcionamento das coisas do mundo; portanto, do que se repete (ciclos) e do que não se repete; a música traduziria assim um conceito-matriz da idéia de ordem e, provavelmente por isso mesmo, foi relacionada a Apolo e, mais tarde, à Moral e à Política, por Platão e Aristóteles, entre outros.

Ela não existiria apenas através dos sons, mas através de quaisquer formas organizadas e ordenadas no tempo. Ou seja, tudo isso receberia o nome de música (*mousiké*).

Haveria, desta forma, uma harmonia universal regulando os eventos no espaço e no espaço-tempo. Esta harmonia é um constructo humano, um conceito criado para explicar a percepção das organizações cíclicas (portanto, organizadas no tempo) do mundo.

Essas organizações cíclicas são percebidas e vividas por todos os seres humanos, de modo que podemos dizer que se assemelham a arquétipos que fazem parte da vida do homem desde há muito. A tentativa grega de explicar essa organização do mundo acontece num período em que a civilização ocidental está passando do estágio do pensamento mítico para o estágio em que nascem os primórdios do pensamento científico, mais racional, e que se concretiza no pensamento filosófico pré-socrático. Nesse momento, a palavra *mousiké* passa a designar esse conceito, estando próxima das idéias de *logos* e de *cosmos*. A *mousiké* designa, portanto, um modo de compreender a ordem do mundo (através da elaboração de um pensamento sistêmico apoiado na lógica); por outro lado, designa a ação criadora (no sentido de ordenadora, organizadora) do homem sobre o mundo, que se traduz nas linguagens artísticas, especialmente na música, na poesia, na dança; artes que de maneiras diversas lidam com as questões da organização de tempo e espaço, sempre fundadas na idéia de necessidade de uma harmonia, aqui entendida como o conjunto de leis que garante a ordenação, a coesão e a permanência de elementos diferentes, que de outra forma estariam dispersos, ou como “a unificação dos contrários ou elementos conflituosos ordenados em um todo.” (LIPPMAN, apud SANTOS, F. C., 2002, p. 97).

Assim, o conceito de *mousiké* se referia não só à idéia de música como organização e arte dos sons e do silêncio, mas à idéia de música que se originou do pensamento pitagórico, o qual considerava música (*mousiké*) a grande harmonia temporal, rítmica e sonora da totalidade dos eventos do universo. Segundo Murray Schafer, “Ele [Pitágoras] buscava harmonizar o mundo pelo

projeto acústico.” (SCHAFER, 2001, p. 21). Música, nessa acepção, refere-se a quaisquer formas organizadas e ordenadas no tempo.

A partir do pensamento de Lia Tomás, podemos retomar e fortalecer a idéia de *mousiké* como matriz dos tempos cênico e dramático. Inicialmente, vejamos como a autora resume a visão grega da música:

“Primeiro, o mundo visto pelos olhos dos gregos não se apresenta de forma atomizada – sua perspectiva, ao contrário, é orgânica, pois nela todas as partes somam um todo; segundo, a música não é uma área do conhecimento separada das demais – ao contrário, ela ocupa lugar capital em toda *paidéia* grega; terceiro, a música é sempre compreendida em dois registros, o filosófico ou metafísico (geral) e o sonoro ou concreto (particular).

Por esses motivos, a construção da teoria musical dos gregos não foi pensada apenas da óptica formal ou técnica, por não ter em mira apenas o entendimento daquilo que se escuta. Ela é uma parte da *mousiké*, um *conceito matricial* que engloba tudo o que envolve uma presença sonora – o canto, as palavras, as danças, a matemática e seus derivados -, pois, em um sentido amplo, equipara-se por *identidade* ao conceito de *lógos*, o conceito uno e universal que fornece as condições da organização do mundo” (TOMÁS, 2002, p. 109, grifo nosso).

A autora apresenta aqui a característica principal da *mousiké*, que é ser um conceito fundante da idéia de ordem. As linguagens da música, da poesia e da dança são as formas tradicionais pelas quais o conceito de *mousiké* se expressa, mas, como vemos, relaciona-se a todo e qualquer evento que organize espaço e tempo. Neste sentido, podemos entrever a possibilidade de relacionar esta organização à organização da cena, no espaço e no tempo. Desde os pitagóricos, a *mousiké* assume esse caráter universalizante:

“Como conceito regulador, preside à formação do homem grego em todos os aspectos, pois dela se derivam todos os domínios importantes: nesse sentido, os sons, as palavras e os números são naturezas intercambiáveis.” (TOMÁS, 2002, p. 110).

Como vemos, a *mousiké* é pensada como possibilidade de organização de sistemas, entre os quais a música e a própria língua, incluindo seu uso poético. É, antes de tudo, a representação da idéia de sentido, a partir da palavra, mas também a partir das possibilidades de outros materiais:

“Sendo também palavra, a *mousiké* tem duplo poder: evocador e sempre invocador; sendo razão, é o elemento ordenador das tendências incontroláveis do impulso musical; como som mostra seu controle da razão, pode revelar sua verdade, embora seja, antes de qualquer coisa, *sentido: ouvir* o *lógos*. No entanto, não é apenas à palavra que concerne o postulado de racionalização dos aspectos musicais do espírito, mas também o sistema inteiro dos sentidos e das faculdades relativas à atividade musical do homem, tal como o ouvido. Aqui também, é indispensável estar sobre o plano da medida justa” (TOMÁS, 2002, p. 110).

A *mousiké* traz em si uma dupla visão, metafísica e física; é representação do pensamento lógico e, simultaneamente, presentificação de uma linguagem:

“Se o pensamento musical do grego conserva uma conexão metafísica em que se implica a imitação, a *mousiké*, portanto, reproduz a unidade do *lógos* e adquire um caráter cognitivo que possibilita um constructo lógico do mundo. Assim, o que se vê, se ouve, se sente ou se pensa é também *uno*, o cosmos (medida)-*lógos* (lei) harmonizado e objetivado na *mousiké*. Em um sentido amplo, a *mousiké* equivale a conceitos do mesmo patamar de *lógos*, cosmos e harmonia; em um sentido estrito, refere-se à organização gramatical de uma linguagem” (TOMÁS, 2002, p. 110 -111).

A idéia de *mousiké* pode servir-nos como apoio para refletir sobre o fato de que o homem, desde há muito, procura definir as relações de ordem nos eventos que ocorrem à sua volta. Sem dúvida, um dos pontos comuns à organização sugerida por esse conceito é a questão temporal, uma vez que a idéia dessa ordem é indissociável da idéia do devir constante e incontrolável dos eventos no tempo. Não sem razão, ela foi corporificada pelos gregos na música, na linguagem e na

dança. Por isso, guarda relação íntima com o evento cênico, que reúne em si som, silêncio, palavra e movimento.

Não se trata evidentemente, como escreve Tomás, de propor aqui “... uma revivescência do pitagorismo, das particularidades do universo grego ou de qualquer filosofia totalizadora, de uma *arché*” (TOMÁS, 2002, p. 112), mas de reconhecer, acompanhando a autora, que a produção musical do século XX resgata características do conceito de *mousiké*, como a polimorfia, a amplitude do que se considera sonoro e musical, a abordagem filosófica e cognitiva e o uso de arcabouços teóricos não musicais como base para a construção da teoria musical e o resgate do som como sentido. Poderíamos acrescentar que estas palavras valem também para a produção cênica dos séculos XX e XXI, em que as bases para o pensamento e a teorização se expandiram, agregando conhecimentos e procedimentos das ciências exatas e humanas.

Muitos fatores contribuíram para a introdução, no processo de criação teatral, de formas de pensar que reorganizam e integram os elementos do discurso teatral a partir de abordagens vindas de áreas como, por exemplo, o aprofundamento de pesquisas em psicologia, como a psicanálise; o interesse dos profissionais do teatro nas teorias da percepção desenvolvidas por diversas escolas filosóficas durante o século XX; a utilização de novas ferramentas teóricas para análise teatral, como a semiologia e a semiótica, a ênfase no tratamento do texto enquanto sonoridade e a utilização de novas tecnologias digitais e eletrônicas como matrizes conceituais para a composição cênica.

Assim, continuaremos na direção de investigar como a *mousiké* pode estar presente na prática musical e cênica atuais.

Mousiké e paisagem sonora

Podemos dizer que o conceito de *mousiké* está presente no pensamento de Murray Schafer, tanto em sua proposta de *limpeza de ouvidos* e mobilização do homem contemporâneo para a escuta da *paisagem sonora*, quanto em sua própria

obra artística, em que articula eventos naturais e ação humana em propostas composicionais que partem de mitos primitivos.

Na introdução de A afinação do mundo, Schafer propõe: “No transcurso deste livro, tratarei do mundo como uma composição musical macrocósmica”. (SCHAFER, 2001, p. 19). Nessa afirmação está implícita a idéia de *mousiké* enquanto ponto de apoio para um projeto ambicioso (e de fato levado a efeito por ele), que é o de interferir no meio ambiente, através de uma re-ordenação do ambiente sonoro mundial. Restabelecer o equilíbrio acústico mundial através da ação musical é um projeto artístico, pedagógico, ecológico e político, cuja importância não é preciso ressaltar e que demonstra a força da idéia de *mousiké* em pleno século XXI. Compor a paisagem sonora de um determinado lugar (uma rua, um bairro, toda uma cidade) supõe uma ação de organização, de formalização, uma ação poética (portanto, no nível estético) que não depende unicamente do artista que propõe e eventualmente coordena tal ação, mas também de outros indivíduos e grupos, com suas idiossincrasias e enquanto representantes de papéis sociais diversos.

Se me estendo nas considerações a respeito dessa proposta, é porque esse projeto deixa claro que os objetivos do artista contemporâneo tendem, neste caso como em vários outros, a se mesclar, ou mais exatamente, a se organizar em rede com os objetivos de outras pessoas e grupos, objetivos esses que, ainda que não visem prioritariamente transformar-se em proposta artística, são de uma ordem que permite e solicita que o plano estético se faça presente. Organizar o mundo acusticamente como uma linguagem, assim como o projeto urbanístico organiza o espaço, é elaboração de uma *mousiké*.

“Hoje, todos os sons fazem parte de um campo contínuo de possibilidades, que pertence ao domínio compreensivo da música. Eis a nova orquestra: o universo sonoro!

E os músicos: qualquer um e qualquer coisa que soe!”.

(SCHAFER, 2001, p. 20).

A cena como *mousiké*: paisagem sonora e paisagem cênica

A partir do conceito de *mousiké*, entendido como matriz da organização do mundo e identificando-se, assim, ao conceito de *logos*, podemos compreender a *paisagem sonora* como uma *mousiké*, ou seja, como um recorte dessa organização maior. O princípio da *mousiké*, deste ponto de vista, rege todos os eventos, os de natureza metafísica e os de natureza física. Cada paisagem sonora pode ser vista como um todo que articula som e silêncio, em uma duração variável. Mas o conceito totalizador de *mousiké* abrange mais que estes elementos: a paisagem sonora também se funda na relação destes elementos (som e silêncio que duram no tempo) com uma espacialidade; a paisagem sonora inclui necessariamente a presentificação dos sons num lugar determinado. Esta presentificação é gerada por um acontecimento natural ou por uma interferência da vontade, por uma ação humana.

O espaço que mais nos oferece a possibilidade de escuta dessa *mousiké* é o das linguagens artísticas, expressões do mundo articuladas por princípios organizadores.

O pensamento grego já incluía nessas linguagens, além do canto, a palavra e a dança. Podemos pensar, assim, que se o canto, as palavras e a dança são expressões da *mousiké*, é possível pensar também a manifestação cênica como uma paisagem que abrange, além do som e do silêncio, o movimento no espaço. E se falamos de movimento no espaço, falamos de tempo, da organização temporal desses elementos. Configura-se aí o que poderíamos chamar de *paisagem cênica*. Com isso, aproximamo-nos do pensamento de Appia, quando eleger a música como elemento organizador, que também cumpre o papel de matriz do acontecimento cênico. Por que Appia eleger a música? Porque a música evidencia a relação entre tempo e espaço, fundamental para a constituição tanto da paisagem cênica quanto da paisagem sonora. E essa evidência se constrói justamente sobre o aspecto da invisibilidade do som, que participa da mesma temporalidade, mas não da mesma espacialidade, daquilo que pode ser visto.

Para analisar essa relação, agora entendendo a cena como expressão da *mousiké*, recorreremos ao pensamento de Patrice Pavis quanto às relações entre tempo, espaço e ação na cena.

O cronotopo artístico

Pavis propõe, para análise das relações tempo-espaço-ação na cena, a utilização do conceito de *cronotopo*, emprestado de Bakhtin: “A aliança de um tempo e de um espaço constitui o que Bakhtin, no caso do romance, denominou *cronotopo*, uma unidade na qual os índices espaciais e temporais formam um todo inteligível e concreto.” (PAVIS, 2003, p. 140). De fato, como mostra Pavis, existe uma interdependência entre os três elementos, assim expressa: “O tempo: manifesta-se de maneira visível no espaço. O espaço: situa-se onde a ação acontece, se desenrola com uma certa duração. A ação: concretiza-se em lugar e momento dados” (PAVIS, 2003, p. 139). Os três elementos, então, se concebem como uma unidade indivisível, sem a qual o teatro não é possível:

“Aplicados ao teatro, a ação e o corpo do ator se concebem como o amálgama de um espaço e de uma temporalidade: o corpo não está apenas, diz Merleau-Ponty, no espaço, ele é feito de espaço – e, ousaríamos acrescentar, feito de tempo” (PAVIS, 2003, p. 140).

Desta forma, o corpo do ator torna-se o centralizador do acontecimento teatral, o local onde espaço e tempo se encontram e adquirem sentido; sentido a um tempo concreto e abstrato, em que a tríade espaço-tempo-ação é percebida simultaneamente “... como um mundo concreto e uma ‘outra cena’, como um mundo possível imaginário.” (PAVIS, 2003, p. 140). O corpo passa, portanto, a

cumprir a função de mediador entre tempo e espaço, no plano concreto e no plano da ficção.

No entanto, Pavis nos alerta (PAVIS, 2003, p. 141 e segs.) de que existem dificuldades para a compreensão dessa tríade, quando nos propomos a examinar tempo e espaço separadamente. Tanto um quanto outro podem ser pensados de forma objetiva ou subjetiva. O espaço pode ser concebido como um espaço vazio, a ser preenchido – é o espaço objetivo externo; ou como invisível e construído por seus utilizadores – é o espaço gestual. Assim, o espaço é sempre o espaço da representação e o espaço representado. No caso do tempo, vale o mesmo: para uma experiência temporal quantitativa exterior, mensurável pelo relógio, existe uma outra que é subjetiva, qualitativa e interior; categorias que correspondem aos tempos dramático e cênico, vistos no Capítulo I deste trabalho. De fato,

“A temporalidade cênica permanece o elemento de referência comum para os atores e para os espectadores, elemento que atrai como um ímã todo o resto, compreendendo-se aí o tempo dramático, o da fábula, e que torna concretas e físicas todas as ações que se desenrolam em cena. É de fato a anunciação cênica, o fato de utilizar concretamente, *hic et nunc*, a cena com atores e outros materiais, que mobilizam o tempo e o atualizam nas ações físicas em cena. Devemos, pois, observar como a temporalidade é mobilizada e produzida pelas ações cênicas” (PAVIS, 2003, p.147).

As experiências espacial e temporal são vividas pelo ator e pelo espectador, simultaneamente e de formas diferentes. O ator tem que lidar objetivamente com o

tempo e o espaço, construir com eles sua partitura; o espectador entra em contato com essa construção subjetivamente, de forma muito mais sintética que analítica; para ele, misturam-se tempo cênico e dramático, espaço concreto e espaço gestual; sua percepção está mais próxima da experiência sensível e da intuição.

Tempo e espaço, segundo Pavis, acabam sendo sempre analisados a partir de suas características próprias, o que impossibilita uma análise que se aproxime da natureza específica do ato cênico, de cuja essência participam os dois planos em simultaneidade. Ao tentar separar tempo e espaço para a análise da cena, acabamos por subverter o objeto da análise, privando-nos da possibilidade de percepção de sua verdadeira essência. Embora o que procuremos aqui sejam justamente instrumentos de análise, não devemos esquecer que buscamos o que esteja mais próximo dessa percepção que abarca o ato cênico como um todo. Como nos lembra José Américo Motta Pessanha, “A inteligência, ao elaborar conceitos e trabalhar analiticamente, fragmenta, espacializa e fixa a realidade que, nela mesma, é contínua mudança qualitativa, puro tornar-se”. (PESSANHA, in BERGSON, 1979, p. XII).

É assim que a utilização da noção de *cronotopo* como instrumento de análise das relações entre espaço e tempo no teatro, proposta por Pavis, busca compreender “... como a encenação organiza blocos espaço-temporais em uma seqüência de ações físicas.” (PAVIS, 2003, p. 149).

Pavis propõe as seguintes operações como vetores do encadeamento dos *cronotopos* na cena: a *acumulação*, isto é, signos que se multiplicam simultaneamente ou em seqüência, amplificando o sentido; a *conexão*, utilização de índices cuja função é identificar lugares ou estabelecer a lógica do discurso; a *secção*, execução de cortes secos de um momento para outro, ou de um plano de significado para outro. O *deslocamento* é ainda um vetor importante, concretizando visualmente as passagens entre *cronotopos*; e, por fim, há a *vetorização rítmica*, em que se percebem o fluxo geral do espetáculo e, ao mesmo tempo, os diversos sistemas de ordenação temporal, com suas sincronias e polirritmias.

Um exemplo concreto da utilização de algumas dessas operações no tempo e no espaço nos é dado por Linei Hirsch, ao propor, entre outros, os conceitos de *plano temporal convergente e mobilidade do signo teatral em palco nu*.

O primeiro conceito é mais próximo da temporalidade e designa o elo de ligação entre duas cenas "... com tempos diferentes ou não, estabelecendo-lhes uma relação de convergência e causalidade." (HIRSCH, 1987, p. 58). Esse elo, segundo Hirsch, pode ser construído através do cenário e dos gestos do ator, ou através de música, adereços de cena, figurino e iluminação. A superposição, por um mesmo ator, de um gesto e de uma fala que remetam a tempos diferentes (presente e passado), por exemplo, constitui um procedimento de *acumulação* na composição do *cronotopo*.

Já o conceito de *mobilidade do signo teatral em palco nu* aparece como "... solução para a transposição dos múltiplos espaços, quase sempre presentes na obra narrativa ..." (HIRSCH, 1987, p. 84). Hirsch parte do entendimento do palco como uma tela em branco, na qual se pode criar esses espaços através de "... adereços de cena, trabalho do ator, luz, som ..." (HIRSCH, 1987, p.66). A criação do espaço através desses elementos configura a utilização de *conexões* que identificarão tempo e lugar.

Em muitos casos, talvez na maioria, as operações formadoras dos *cronotopos* e de seu encadeamento acontecerão simultaneamente, constituindo uma polifonia.

Cronotopo artístico como manifestação concreta da mousiké: paisagem cênico-sonora

O *cronotopo*, unidade espaço-temporal, pode ser visto como a manifestação viva da *mousiké* na cena. Traz em si a idéia de organização dos dados sonoros e físicos, temporais e espaciais estruturados na linguagem, configurando-se como constructo lógico. Da mesma forma, relaciona-se com a idéia de paisagem sonora, enquanto idéia de organização, pelo espectador, dos dados acústicos que lhe são oferecidos. Aqui, entretanto, são propostos também dados de ordem visual e espacial. Esses mesmos dados articulam-se, num segundo plano, em uma sintaxe, elaborando sentidos mais ou menos dirigidos; no caso da palavra, por

exemplo, o significado semântico será mais uma camada a acrescentar. Já vimos que essas articulações estão presentes no conceito de *cronotopo*. A paisagem sonora é parte da paisagem cênica, entendida como *cronotopo*. Ela integra a paisagem relacionando-se e transformando-se continuamente com ela no espaço e no tempo. Chegamos assim a uma paisagem em que som, silêncio, tempo e espaço interagem, sempre em movimento. No caso específico da cena, esta idéia corresponde à de *cronotopo*. É possível, assim, pensar-se na seqüência dos *cronotopos* como uma paisagem cênico-sonora, em movimento constante, encadeando-se no devir temporal do evento cênico.

O aspecto temporal da mousiké na cena: o tempo como meio comum

Aqui, novamente nos deparamos com a questão do devir, confirmando a idéia de que o tempo é o meio comum entre música e teatro. Poderíamos dizer: entre *mousiké* e teatro. Em nosso estudo, a porção temporal e sonora do acontecimento cênico é o foco principal, com o objetivo de fazer propostas para uma educação musical no teatro, que contemplem as relações acima analisadas. Nossa abordagem da *mousiké*, portanto, enfatiza o pensamento e a linguagem musicais como instrumentos para a análise e a atuação em relação à temporalidade e aos aspectos do som e do silêncio, relacionando-os a seguir com a idéia de *cronotopo*, enquanto conceito que abrange a totalidade espaço-temporal do ato cênico.

A mousiké como arcabouço da encenação: polifonia

No âmbito da encenação, vimos que espaço e tempo significam de duas maneiras: enquanto as características de cada plano se estruturam de forma a comunicar sentidos específicos, no nível do tempo ou do espaço, simultaneamente se constroem sentidos gerados na própria relação entre tempo e espaço. Podemos dizer que são geradas “redes de redes”, com o funcionamento sobreposto de várias delas. Estas redes formam, assim, uma polifonia sîgnica (TRAGTENBERG, 1999, p. 22). Essa polifonia acontece tanto no tempo e espaço

concretos (tempo cênico e espaço objetivo exterior), quanto no tempo e espaço abstratos (tempo dramático e espaço gestual). Ela promove, dessa forma, a criação de uma rede de sentidos que ocorrem simultaneamente, os quais em grande parte não podem ser apreendidos em sua totalidade, mas obrigam a atenção a operar através de um jogo constante de comparações e voltas atrás, a fim de estabelecer relações no tempo. A polifonia é o modo de atuação dos *cronotopos* na cena.

A composição da encenação, através da idéia de *mousiké* e de sua materialização pelos *cronotopos*, pode auxiliar o encenador a ter uma idéia mais clara e precisa da organização espaço-temporal do discurso cênico.

A realização efetiva dessa composição, entretanto, só pode acontecer na prática do processo de criação teatral.

O ator como ordenador da temporalidade do espetáculo

O ator, neste contexto, é promovido a uma função de ordenador e, por vezes, coordenador da temporalidade do espetáculo.

Para isso, ele necessita ter condições para agir com consciência dessa outra temporalidade. Esse ator deve agir enquanto músico improvisador, dono de uma partitura sobre a qual tem domínio temporal rigoroso, o que vale dizer que é capaz de chegar às minúcias do controle do tempo enquanto vive uma temporalidade mutável. Sua consciência é também sonora e rítmica; ele deve conceber seu próprio corpo enquanto instrumento, a fim de presentificar esses aspectos, sabendo que eles são parte fundante do sentido a ser construído cenicamente.

Para esse ator, continuam valendo as lições de Stanislavski, Meyerhold e Grotowski: o conceito de tempo-ritmo o guia através de uma partitura de signos, presentificada pelas ações físicas, numa linha ininterrupta. Outros conceitos, porém, informam esses procedimentos, como vimos: a relação dialética entre espaço e tempo, a idéia de processo em devir, a consciência da escuta em todos os níveis, a não-linearidade. O ator deve ter consciência da importância que o

plano temporal e rítmico da atuação vem assumindo na criação teatral contemporânea e de seu papel regulador dessa temporalidade.

Nestes pontos, a mesma consciência em relação aos conceitos de *mousiké* e de *cronotopo* pode ser de grande ajuda.

A educação musical do ator visará, então, ao exercício da exploração de várias formas de viver o tempo, através das oportunidades existentes (textos dramáticos ou não, que cumprirão a função de partituras para o ator) e criadas (jogos e exercícios que poderão vir a se tornar partituras para ele). O ator deve desenvolver a sensibilidade estética para organizar os eventos no tempo, deve ter controle e habilidade para propor ações de movimento no tempo. A percepção desse tempo se dá através do treino de uma escuta cênica, atenta para o som (espaço acústico) e o movimento (espaço físico), não esquecendo que ambos participam da natureza da *mousiké*, abordada por sentidos diferentes que realizam uma apreensão sintética desses eventos (os já criados, que se escutam, e os por criar, que se imaginam e executam).

Esse ator necessitará uma formação em que essas duas práticas se tornam essenciais: a educação da escuta e a consciência do corpo como mediador do conhecimento e das competências musicais, a partir de uma visão de educação musical que se apoiará no conceito de rede e de uma abordagem sistêmica do fato musical, como visto no Capítulo II. Nesta formação, dar-se á atenção especial à compreensão da ação física como manifestação da *mousiké* na cena, como ponto de contato principal do aprendizado musical do ator, abordado através do jogo teatral e da improvisação musical. Essa será a proposta que desenvolveremos a seguir.

Para isso, no próximo capítulo, será apresentado e analisado o processo de criação do espetáculo Macbeth, de William Shakespeare, com encenação de Ulysses Cruz, produzido em 1992 na cidade de São Paulo e no qual assumi as funções de diretor musical, compositor, preparador vocal e pedagogo.

Capítulo IV

Macbeth

Introdução

Neste capítulo, vamos descrever e analisar, do ponto vista da criação musical, o espetáculo Macbeth, de William Shakespeare, dirigido por Ulysses Cruz e produzido na cidade de São Paulo em 1992, lembrando que, nesse processo, cumprimos as funções de diretor musical, compositor, preparador vocal e pedagogo.

O texto discorrerá sobre o processo de composição do projeto musical do espetáculo e relacionará os conceitos e funções do som e da música utilizados nessa encenação com os procedimentos utilizados para sua criação, feita em conjunto com os atores. Ao final, retomaremos as grandes linhas de trabalho desse processo, a fim de relacioná-las com as idéias apresentadas nos capítulos precedentes, mostrando de que maneira elas foram levadas a cabo nesse trabalho e selecionando conteúdos para nossa proposta de uma educação musical do ator, que será apresentada no Capítulo V.

Considerações sobre o texto

A construção dramática de Macbeth é considerada uma das mais perfeitas de Shakespeare.

Macbeth é o general que, instigado por uma profecia de três bruxas e pela própria mulher, mata seu rei, passando a ser assediado pelo medo e insegurança, tendo visões e, por isso, passando a matar quem representa perigo, a começar por seu amigo Banquo, seguido pela família do nobre McDuff.

Convencido pelas bruxas de sua indestrutibilidade, acaba morto por McDuff, que devolve a coroa a Malcolm, filho do rei assassinado.

Macbeth se destaca entre as peças de Shakespeare por sua brevidade e concisão. Podemos considerá-la quase uma peça “monotemática”, por não haver tramas paralelas. A ação é centrada em Macbeth e sua Lady, de um lado, e do outro o “mundo do bem”, composto pelo rei Duncan, Malcolm, MacDuff e especialmente Banquo.

A ação de Macbeth, na verdade, tem o poder de desestabilizar uma ordem social, ou mais: uma ordem que se poderia chamar “natural”, no sentido das civilizações pré-cristãs, como ocorre na tragédia grega. Seu crime, nesse sentido, ofende forças a que ele não pode resistir – mesmo porque parte delas está dentro dele mesmo.

O antagonismo entre os personagens, de certa forma, representa esse antagonismo maior. Como o sentido simbólico, pode-se dizer místico, é muito forte, Shakespeare se serve também de entidades como as bruxas, e de símbolos, como a mesa do banquete, o caldeirão e a floresta de Dunsinane, para movimentar a ação e fazer deles o antagonista de Macbeth.

A peça tem, assim, uma grande diversidade de signos visuais, verbais e sonoros.

Estes últimos são o nosso foco de atenção neste trabalho.

Processo de trabalho

Premissas

O trabalho realizado na encenação de Macbeth realizada por Ulysses Cruz principiou pelo estabelecimento de três pontos:

1. A realidade do elenco disponível, no caso vinte atores e uma atriz (não haveria a possibilidade de contratação de músicos);

2. O sistema de ensaios utilizado pelo diretor para a criação das cenas: oficinas de improvisação;

3. Uma idéia básica do diretor: a de que o espetáculo criasse um estranhamento, a sensação de que “algo não está em seu lugar”.

Concepção

A concepção do projeto sonoro da montagem foi se estruturando a partir das oficinas realizadas com os atores, de um lado, e de outro a partir de um tema escolhido, levando-se em conta a concepção do diretor.

Oficinas

A partir do trabalho de preparação vocal do elenco e observando as sonoridades que resultavam de cenas como “a chegada do exército”, “o acampamento”, etc., o grupo criou um material sonoro básico diversificado e rico de possibilidades, utilizando a voz e elementos de sucata como barras de ferro, madeira, garrafas, etc.

Na verdade, o trabalho se transformou numa aula de criação e improvisação, em que os atores se apropriaram de princípios básicos de organização sonora e musical. A partir daí, foi-se construindo um contexto sonoro característico, explorado em cada cena pelo grupo de atores, com orientação do diretor musical.

Chegou-se assim a compor a música para todo o espetáculo, com apoio, de um lado, na pertinência das sonoridades naturais que faziam parte da cena; e de outro, numa escuta musical dessa cena, o que possibilitou a estruturação dessas sonoridades como discurso musical – ambas pertencentes a uma mesma temporalidade cênico-musical.

Este foi, sem dúvida, o ganho de maior expressão na composição da música de Macbeth: fazer com que o próprio ator tomasse consciência da importância do signo sonoro e se lançasse ao trabalho de escuta e pesquisa sonora, das relações possíveis entre o trabalho do ator e a criação de seu próprio ambiente sonoro, de uma forma ampla.

A vivência da experiência musical durante o processo de criação do espetáculo obrigou cada ator a resolver este tipo de questão no mesmo momento em que tomava decisões quanto a seu personagem, integrando as ações sonoras exigidas pela parte musical nas ações da personagem e conferindo a estas qualidades de tempo, movimento, acento, respiração, organicamente relacionadas ao projeto musical do espetáculo em construção.

Deve-se ressaltar a importância da utilização do conceito de atuação em coro neste espetáculo e da expansão operada em relação a esse conceito, fazendo com que os atores que representavam os soldados agissem de forma coral durante a maior parte do tempo, fosse cantando, fosse executando ações sonoras e musicais com diversos recursos, fosse agindo ritmicamente no espaço.

Esse processo integra o conhecimento musical de maneira consciente ao processo de trabalho de cada ator; ajuda-o a organizar sua partitura de atuação.

Princípios composicionais

A poética da composição musical em Macbeth apóia-se em princípios de forma provindos da música tonal, em suas grandes linhas. O discurso musical da encenação obedece a uma poética que usa temas e se apóia na relação de tensões.

Tensão e relaxamento

A simples disposição de sons e silêncios em seqüência, no tempo, origina sempre algum tipo de tensão. Esta pode ser compreendida de duas maneiras. Uma é a tensão percebida internamente entre os elementos que compõem um determinado objeto sonoro (como as notas de um acorde, por exemplo), os quais ouvimos como uma simultaneidade de elementos necessariamente discretos (de outro modo, não perceberíamos a tensão). A outra é a tensão percebida externamente, na relação de cada objeto sonoro com outros. No caso da cena, é a tensão percebida na relação entre esses constructos sonoros e os elementos de outros planos de linguagem, na medida em que esses elementos participam da natureza da *mousiké* (som, silêncio, palavra e movimento organizados no tempo e no espaço); elementos que compõem, em conjunto com o som e o silêncio, o *totum* de cada cronotopo.

O jogo de tensões sempre existirá no espaço-tempo musical, jogo de tensões a que o compositor chega por procedimentos diversos; as tensões fazem parte da própria natureza da música, é através delas que percebemos a articulação entre som e silêncio. A percepção deste jogo de tensões nasce da relação do ouvinte com a própria temporalidade, pois as relações entre os objetos sonoros dão-se na realidade do devir temporal. Não fazem parte, entretanto, apenas de uma estética musical particular.

Por outro lado, o princípio de oposição entre tensão e relaxamento, enquanto gerador do movimento musical, é um dos conceitos fundantes da idéia de harmonia tonal a partir do século XVII, e praticamente se confunde com o que ordinariamente se entende hoje, em música, por harmonia. Assim, é necessário esclarecer que, embora a questão da oposição entre tensão e relaxamento seja um aspecto que pertence à essência de toda linguagem musical, ele assume importância primordial no caso da música tonal, a qual estruturou toda a sua sintaxe e, portanto, as suas formas, a partir das tensões e relaxamentos entre os acordes.

O conceito de harmonia em música, como entendido na modernidade e até hoje, começa a ser formulado exatamente na passagem do século XVI para o XVII, com o surgimento, na Itália, da *monodia acompanhada*, forma que coloca em evidência a preocupação com a relação entre texto e música, já presente no madrigal polifônico italiano e inglês. Essa preocupação pode ser relacionada à *mousiké*, enquanto procura de uma articulação homogênea entre essas formas de expressão. A *monodia acompanhada* marca o nascimento da harmonia tonal, isto é, concretiza-se aí, explicitamente, uma nova escuta musical, na qual o discurso opera por um jogo de tensões e relaxamento, criado pelo encadeamento de acordes (blocos de sons simultâneos que se sucedem). Isso substitui gradualmente a escuta polifônica vigente até então, que privilegiava linhas melódicas simultâneas, porém independentes entre si.

Essa nova organização da forma do discurso musical identifica-se fortemente com o discurso da língua, uma vez que esta passa a ser o eixo de referência. A nova música tenderá, então, a reproduzir, através da harmonia, as linhas tensionais do texto poético, assimilando suas formas, do âmbito da frase ao da estrutura geral. Nesse processo, a música tonal estabelece progressões que caminham na direção de um ponto culminante de tensão, o qual deve ser resolvido por um relaxamento. É aqui que se ligam as questões das formas musical e dramática da época.

O nascimento da ópera, no mesmo período e como consequência dessa nova poética, é o exemplo mais claro dessa busca pela perfeita expressão dos sentimentos através da associação entre texto e música. Apoiando-se, de início, na poesia, a ópera pouco a pouco encontra no texto dramático o seu texto ideal. Não por acaso, a primeira ópera conhecida, *L'Orfeo*, de Claudio Monteverdi, leva o subtítulo *Favola in Musica*.

A estrutura da dramaturgia é que determina, dentro de uma determinada concepção, a estrutura geral de movimento, tensão e relaxamento que ocorrerá na partitura do projeto sonoro de um espetáculo. Existe, assim, uma “dramaturgia sonora”, que é o projeto de composição adequado a cada proposta. O conceito tonal de tensão e relaxamento responde com propriedade, no caso da dramaturgia

de Macbeth, e especificamente nesta encenação, a este caráter similar de movimento inerente ao pensamento dramaturgicamente teatral.

Deste ponto de vista, confirma-se a hipótese de que o plano da dramaturgia pode dialogar com o da composição sonora, e de que desse diálogo nasce uma relação que funciona como princípio organizador e princípio regente do evento teatral, conforme Luis Otavio C. Gonçalves de Souza:

“Esta estética organiza-se a partir do diálogo entre os signos acústicos não-verbais e o texto dramaturgicamente. Esta relação dialógica é concebida tanto como o princípio organizador quanto o princípio regente do espetáculo teatral” (SOUZA, 1999, p. 109).

É importante notar, como vimos, que esta não é uma relação meramente formal, pensada estaticamente, mas uma relação sempre em devir, na qual cada termo (signo acústico não-verbal e texto dramaturgicamente) interage continuamente com o outro. Por esta razão, o movimento comunicado pela própria dinâmica da relação, e expresso em som e texto, pode ser captado pelo espectador como elemento significante:

“Como princípio regente, essa mesma relação [dialógica] deverá atuar como modulador tensional da experiência estético-comunicativa do espectador, no processo de recepção teatral” (SOUZA, 1999, p. 109-110).

A consciência desse tipo de operação, que ocorre quando colocamos em relação o plano sonoro e o dramaturgicamente, vem se aprofundando na pesquisa teatral mais recente e demonstra a importância dessa reflexão para nossa prática.

Segundo Schoenberg, “a função principal da forma é fazer avançar nossa compreensão.” (SCHOENBERG, 1963, p. 195). A origem tonal da poética musical deste Macbeth relaciona-se à própria estrutura da dramaturgia de Shakespeare e o tratamento recebido nesta encenação específica, que assumiu o caráter linear e

seqüencial da dramaturgia. Este caráter, como vimos, é um dos procedimentos básicos da dramaturgia clássica, ao obrigar o desenlace como resolução do nó – procedimento presente, sem dúvida, na dramaturgia de Shakespeare.

Assim, a questão da resolução do conflito dramático pode ser relacionada, enquanto procedimento composicional, à questão da resolução das tensões, no discurso da música tonal.

Neste Macbeth, portanto, a linguagem sonora tem, como princípios de operação, as articulações entre tensão e relaxamento e sua expressão sob a forma de temas.

Na descrição do processo de composição veremos, entretanto, que este pensamento dialogará com princípios e procedimentos da música contemporânea, como a utilização do ruído, a improvisação e o acaso, entre outros. Assim, o que se revelará é uma composição em rede, que integra formas de pensamento musical tradicionais a uma atitude composicional de curiosidade e busca de adequação do projeto sonoro à concepção da encenação.

Pensamento temático

Há, em música, muitas formas de se pensar o processo de criação. Entre elas estão as formas tradicionais, que podem servir à composição musical como ponto de partida, seja para a continuidade da criação em um estilo, seja para a sua transgressão. O pensamento temático é um desses pilares e acompanha a música ocidental há séculos, mais precisamente desde o surgimento do sistema tonal, em meados do século XVII. É um pensamento que tem sua origem justamente nas formas de articulação da harmonia, na contraposição entre tensão e relaxamento harmônicos. Essa contraposição acontece através de idéias expressas em diferentes tonalidades e essas idéias, por sua vez, aparecem na forma de temas. Estes podem ter diversos tipos de caráter.

Um tema pode ser melódico (sua forma mais comum), harmônico, rítmico; pode ter a forma de uma linha extensa, ou se apresentar como uma célula de curta duração; pode ser um acorde único, como o que Wagner usou para o Prelúdio de

Tristão e Isolda, ou um gesto rítmico incisivo, como o início da Sinfonia no. 5, de Beethoven; pode ser uma combinação característica recorrente, como a seqüência repetida de acordes de quinta diminuta, em Tempos Modernos, de Chaplin. Em todas essas construções, há idéias musicais sendo propostas de maneira sintética, que podem ser desenvolvidas através de diversas técnicas, como variação, repetição, contraposição; ou de procedimentos de corte, colagem, entre outros. O tema é um signo que enuncia, portanto, a essência de um pensamento musical sobre o qual se discorrerá.

Na música de cena, o pensamento temático tem sido utilizado sob diversas formas como elemento de linguagem. Uma das mais freqüentes é o *leitmotif* wagneriano e suas variações, que operam relacionando personagens ou temas da obra dramaturgica a determinadas células ou estruturas sonoras, reforçando-as para o espectador ou expressando um *pathos* através do som, simultaneamente à cena que decorre no momento. Mas existem também, como veremos, formas de se desenvolver o pensamento temático manipulando dados sonoros de outra ordem, como o ruído. Os temas são, de qualquer modo, estruturas musicais que adquirem significação tanto por sua ligação arbitrária a algo externo (quando, por exemplo, referem-se a um personagem), como pelo uso sintático que deles faz o compositor no decorrer da obra.

Pode-se ir da literalidade imitativa à simbolização mais hermética, se existe o objetivo inicial de estabelecer uma correspondência isomórfica entre signo sonoro e signo visual (ou semântico, no caso da palavra ou da imagem figurativa); mas pode-se também, simplesmente, realizar procedimentos de aproximação destes signos de forma mais ou menos aleatória, criando relações inusitadas e tão ricas de significado quanto as que se criou através de proposições originadas *a priori*.

Tema principal

A partir da concepção de estranhamento sugerida pelo diretor Ulysses Cruz, escolhi como tema básico de composição a melodia da primeira frase do prelúdio

La fille aux cheveux de lin, de Claude Debussy. Este trecho foi escolhido principalmente por dois motivos:

1. Sua natureza modal (mixolídio), que se identifica historicamente com a música medieval (época em que se passa a ação) e com a do tempo de Shakespeare;

2. A utilização feita por Debussy desse material. Debussy elabora a estrutura temática a partir de um acorde menor com sétima menor. A melodia começa mostrando apenas esse acorde (iniciando na tônica superior) em um movimento descendente – ascendente, que é interrompido para buscar uma outra direção. Após uma breve hesitação sobre o que parece ser um novo acorde sobre o segundo grau, repousa finalmente sobre a tônica mais grave. Esta estrutura demonstra uma indefinição da intenção melódica e, simultaneamente, uma instabilidade harmônica, presentes no acorde escolhido. A reunião destas características resulta em um perfil sonoro que agrega a circularidade modal melódica tradicional a um pensamento harmônico eminentemente moderno.

Este perfil traduz dois pontos fundamentais desta montagem de Macbeth: em primeiro lugar (e presente no texto original), a própria hesitação inicial do personagem até chegar a uma conclusão final; em segundo, o desejo de encenar esta história com uma forma espacial e visual contemporânea, presente no cenário e nos figurinos. O projeto temático sonoro veio, portanto, ao encontro destas intenções.

A partir deste tema melódico, foi elaborado um módulo instrumental, que continha variações e idéias contrastantes, todos originados do mesmo material. Esta idéia surgiu da interpretação do texto de Shakespeare como sendo uma peça monotemática, em que um mesmo tema principal é desenvolvido do início ao fim. Este trecho continha, portanto, soando simultaneamente, um tema de Macbeth (a melodia de Debussy apresentada em tempo muito lento, irregular e não obedecendo à rítmica original), um tema da Lady (o acorde básico apresentado em movimento ascendente e deslocado para a tonalidade meio tom superior) e um tema de Dunsinane (sinos em *fortissimo*, que pontuavam as melodias citadas).

Este tema, como se verá, foi utilizado em todo o decorrer do espetáculo, sob diversas formas.

Tema contrastante

O tema foi composto durante um exercício com os atores. Foi utilizado como referência para a personagem Malcolm e para a batalha final entre os exércitos de Malcolm e Macbeth.

Trata-se de uma marcha militar (cantada com a vogal “o”) de estrutura bastante simples, realizada no âmbito intervalar de uma quinta justa. A segunda parte é uma pontuação do próprio pulso básico, sugerindo um exército em marcha.

Este perfil contrasta fortemente com a complexidade do primeiro tema, sendo portanto adequado à finalidade de contraposição reservada a ele. Além disso, este tema é contaminado, na cena da batalha final, por características do primeiro, como a deformação rítmica e de andamento, o que lhe confere também o caráter de estranhamento presente em toda a montagem.

Utilização de ruídos em formantes sonoros tematizados

Uma das mais importantes temáticas sonoras de Macbeth foi a do ruído, usado como material para a composição.

Além das temáticas mais tradicionais descritas acima, o projeto musical do espetáculo apoiou-se fortemente, do início ao fim, num repertório baseado nas sonoridades pesquisadas nas oficinas, com o qual se construíram formantes característicos, como, por exemplo, o “acampamento” (Ato IV, cena III): é uma verdadeira peça para percussão, polirrítmica, em que os tempos individuais de cada “instrumento” – martelos, baldes, onomatopéias de animais – se organizam gradualmente sobre um pulso comum, que pouco a pouco se explicita, através da marcha militar de Malcolm.

Esta vertente do projeto de composição é a que mais favoreceu uma aproximação com os atores no trabalho realizado nas oficinas; seu resultado musical traduz o nível de consciência alcançado pelo grupo quanto ao trabalho de percepção e organização musicais. Estes momentos também foram aqueles em que a elaboração dos cronotopos evidenciou, para os atores, a proximidade entre o material sonoro e os elementos de espaço e movimento.

Temáticas musicais históricas

Paralelamente a esse processo, foi realizada uma pesquisa sobre música escocesa antiga, da qual resgatei duas canções utilizadas efetivamente na montagem, além de um tema instrumental escocês tradicional (para gaita de foles).

A primeira é uma canção infantil (They've grew and grew), que serve como referência à memória da infância na cena do palácio de Duncan e, mais tarde, na cena doméstica entre Macbeth e Lady (Ato III, cena II).

A segunda é a canção There's not but care in everywhere (frase inicial). Trata-se de uma típica canção de taverna escocesa, adequada ao momento de chegada dos soldados de McDuff ao palácio de Macbeth.

O tema instrumental é uma marcha militar tradicional para gaita de foles e tambores (formação tradicional das bandas militares escocesas). Este tema é empregado como citação na versão da marcha de Malcolm, nas cenas finais do espetáculo (Ato V, cenas VI e VII).

Esta descrição do material sonoro-musical utilizado e de sua forma de criação mostra bem o processo dialético envolvido num trabalho deste tipo. É, na verdade, extremamente difícil obter-se uma música de cena eficiente se não houver participação do compositor na concepção do espetáculo e nas etapas de seu processo de criação.

Planos de linguagem

A dramaturgia se constrói criando relações que envolvem os planos do tempo-espço cênico (plano do aqui-agora) e do tempo-espço dramático (plano da fábula), os quais são veiculados, entre outras formas, por som, silêncio e movimento no tempo, organizando ritmicamente o dado sonoro-visual-temporal. Como vimos, é possível para o compositor, o encenador e o ator utilizar o conceito de *cronotopo artístico* para compreender e se apropriar da cena enquanto objeto espaço-temporal, forma concreta da expressão de uma *mousiké*. Examinando a estrutura de ordenação do plano sonoro em Macbeth, verificamos que houve vários planos na elaboração da linguagem:

1. Um plano *abstrato* – momentos em que temas gravados ou sonorização ao vivo de alguma forma representavam, significavam algo além. Isto podia ser ilustração, reiteração, comentário ou, mais freqüentemente, incitação sensorial e psicológica – aos outros personagens e/ou ao público (ex. o pio da coruja, produzido pela percussão de uma barra de ferro simultaneamente a um silvo, trabalhados ritmicamente em relação a um texto muito rápido dos personagens Macbeth e Lady). Aqui se pode discutir a diferenciação entre sons cotidianos deslocados de sua situação referencial original (ex: cavalos de Duncan com função simbólica, significando "a Natureza em fúria"), em contraste com sons inusitados ou inauditos (ex: sonoridades eletrônicas na morte de Banquo) e tendo ainda, como intermediários, sons de origem não identificável, mas próximos de sons conhecidos (coruja-araponga). Há ainda o som que assume abertamente a imitação e representação do real – que sabemos não ser real e que funciona como convenção (ex: o exército em marcha).

2. Um plano *concreto* – as canções cantadas pelos soldados de McDuff quando chegam à casa de Macbeth, ou o som das espadas de aço na luta final entre McDuff e Macbeth, as quais se tornam instrumentos.

3. Um plano *intermediário* – em que sonoridades (como o tema de Malcolm em gravação) assumem proporções de volume que fazem escutar o exército mas sugerem também a vitória.

Esses planos existem, é claro, no próprio texto de Shakespeare; basta pensar no contraste entre cenas como as das bruxas, em que o real praticamente desaparece de cena, e o assassinato de Banquo, realizado bem à frente do público; ou os solilóquios de Macbeth refletindo sobre cada ação sua, ao lado da conversa doméstica de Lady McDuff com seu filho.

No entanto, Macbeth é uma peça que vive do som (não somente, é claro) e necessita de um projeto sonoro para ir à cena. Este projeto é composição, em última análise.

As diversas origens temáticas utilizadas convivem num mesmo espaço e num mesmo tempo, sucedem-se, entrelaçam-se, criam eventos e participam da temporalidade teatral como qualquer outra ação.

Música no teatro é ação e, dialeticamente, cria seu discurso no tempo dos acontecimentos. Em Macbeth, podemos pensar que a música cria um ambiente (na acepção usada na informática) para se mover, de acordo com diretrizes, regras e normas de linguagem estabelecidas pelo compositor.

Neste sentido, em Macbeth, pudemos encontrar a sonoridade de um exército (cascos de cavalos, sons de armas, gritos produzidos pelos atores em cena e tratados ritmicamente – literalmente regidos por Macbeth ao final da cena) e logo depois ouvir, nas caixas acústicas, acordes e melodias escocesas do séc. XII, reproduzidos eletronicamente.

O que deve ficar claro é que nesta concepção não há “música” de um lado e “efeitos sonoros” de outro. As duas coisas são parte de um projeto maior, o projeto acústico do espetáculo – isto é, música, simplesmente.

Música de teatro se faz no espaço de interseção entre dramaturgia e composição musical. Acredito que a riqueza sonora da cena, as possibilidades de criação de real qualidade e profundidade artística musical, a oportunidade de criar

significados impossíveis num contexto apenas sonoro, sejam argumentos suficientes para abordarmos o assunto de outra forma: o que provavelmente acontece é a existência de boa e má música no teatro.

Em Macbeth, a fusão entre estrutura musical, estrutura dramática e encenação realizou-se de forma eficiente, exatamente pelo fato de não se preconceber um plano musical, mas de deixá-lo surgir do próprio processo de criação – que sempre é também musical (rítmico, melódico, harmônico). É preciso aprender a ouvir a música que vem da cena.

Roteiro comentado

Nesta seção apresento o roteiro de cenas de Macbeth, a descrição do tratamento sonoro-musical de cada cena e comentários a respeito do processo de criação e de ensaios, bem como a inserção da cena no plano sonoro-musical geral da montagem.

O título **Descrição** indicará e/ou descreverá o procedimento sonoro utilizado a cada momento.

O título **Comentário** indicará os comentários à cena.

Prólogo

Descrição

O espetáculo se inicia com o palco quase na sombra, apenas com uma luz baixa, em resistência, sobre o exército ao fundo. Uma cortina preta de filó na boca da cena oculta e esmaece a visão do público, enquanto este se acomoda.

Vultos de soldados podem ser vislumbrados por momentos, para se perderem na sombra em seguida.

Durante todo este tempo, ouve-se som de vento, produzido por uma máquina de vento, colocada à vista do público e acionada por um operador de som.

Comentário

O vento é parte importante do cenário (paisagem sonora, sugestão espacial) no início desta história; contribui trazendo a memória arquetípica dos exteriores, dos

descampados. Sua presença estabelece uma situação determinada do espectador em relação aos elementos naturais, marca a importância que a eles vai ser conferida, na narrativa que se seguirá. É metáfora do deserto, índice da imensidão, da solidão, do frio, do inóspito; estimula essas imagens por fazer parte de um repertório comum ao espectador. Esse vento tem ritmo lento, vagaroso: é o estabelecimento de um primeiro tempo, que já está ocorrendo quando o espectador entra na sala; é este quem entra no tempo cênico e dramático, não o tempo que invade o seu próprio; é o espectador que “invade” esse espaço criado e já existente.

O vento que ouvimos aqui se configura como *paisagem sonora*, de duas maneiras: a primeira opera agregando um significado ao som por contigüidade, como vimos acima; a segunda opera no nível musical, através da *estabilidade* da textura sonora:

“Ao invés de cadências e desenvolvimentos harmônicos, variações melódicas, séries, esquemas numéricos, ápices, metros rítmicos, *crescendos*, a estrutura básica da *paisagem sonora* baseia-se numa estabilidade de textura, seja através do uso de um número restrito de timbres (cores), seja pela pontuação por eventos que se repetem em ciclos regulares” (TRAGTENBERG, 1999, p. 55)

No caso do vento em Macbeth, o som produzido artificialmente pela máquina (significante) com seu objeto de representação (o vento) relaciona-se de maneira onomatopaica ao material de origem; ainda assim, seu modo de operação, sua maneira de representar, é a repetição regular do evento, criando redundância e

“convidando o ouvinte a buscar outros pontos de atenção, que podem estar na ação cênica, uma vez que a música abriu um espaço de diálogo.” (TRAGTENBERG, 1999, p. 55).

Deparamo-nos, já neste início, com uma das referências elisabetanas desta montagem: a utilização de aparelhos construídos para a produção (imitação) de sons (naturais e não naturais). A presença destas referências em todos os níveis de linguagem (música, texto, cenário, etc.) opera como aproximação (contextualização histórica) e simultaneamente como distanciamento, por se fazer presente numa encenação cuja impostação discursiva tem o propósito de se afastar da estética elisabetana.

No âmbito da grande estrutura, este som é também o último que se escutará, espécie de “voz mítica”, carregando em si toda a simbologia dos arquétipos das grandes forças naturais. Gesto sonoro marcante, que abre e fecha o espetáculo, ele atua como imagem estática de um tempo e de um espaço, fazendo parte do cronotopo da natureza, silêncio onipresente que percorre, invisível, toda a extensão da narrativa.

Ato I

Cena I – Bruxas

Descrição

A máquina de vento continua a se fazer ouvir, sua intensidade cresce e decresce em função dos movimentos do cenário e dos atores, que gritam palavras sagradas em yorubá.

Comentário

Vários ritmos se combinam: o levantar da cortina e o do cenário de tecido, o movimento dos atores, o ressoar dos bastões, o ritmo das vozes, o som da língua estranha. A voz é usada como música, a sonoridade criando sentido e auxiliando a

configurar uma imagem, que remete a uma situação. Os gritos dos atores se somam à *paisagem sonora*, acrescentando sentido ao som inicial do vento.

O encenador se vale de módulos, que têm, cada um, sua significação, e os compõe, de modo a configurar um novo significado. Essa construção de sentido é precisada, por um lado, no espaço; por outro, no tempo (temos aqui a proposição de um cronotopo das bruxas, construído sobre a sonoridade e a movimentação de entidades sagradas da tradição yorubá). É no plano do tempo que o controle do ritmo e de seu andamento se torna necessário, plano em que se exerce uma ação especificamente musical sobre a cena.

Assim, sobre uma informação sonora já estabelecida como foco significativo (a permanência do vento, que era o acontecimento ocorrente), foi sobreposto um novo acontecimento (as vozes), aproximação essa que configurou como um campo de possibilidades de interpretação mais restrito. Essas duas forças remetem a uma direção, no sentido vetorial, ou seja, elas indicam um sentido, cujo significado será explicitado na fala seguinte da cena (“Vamos nos encontrar novamente...”), estabelecendo um primeiro ponto de apoio, um ponto de chegada (ponto de esgotamento daquela ação, que determina o sentido não totalmente, mas com maior direcionalidade), a partir do qual se prosseguirá para a próxima seção do discurso.

Ocorre, portanto, um trabalho de composição em que a temporalidade dos acontecimentos (duração dos movimentos, intensidade e velocidade do que se vê e se ouve) é essencial para a clareza do significado. Esse procedimento atende a vários objetivos: a clareza na enunciação do texto de Shakespeare, a presentificação de um espaço-tempo na cena (não qualquer um, mas um próximo da concepção do encenador), o estranhamento desejado e sugerido pela relativa “inadequação” da língua yorubá ao contexto esperado pelo receptor.

A relação do espectador com essa temporalidade pode ser analisada, em nosso caso, a partir das teorias da percepção do tempo musical combinadas com as da percepção do tempo teatral: “O que se verifica ... é que a percepção do tempo musical ocorre dinamicamente no próprio momento de escuta da obra. É uma construção perceptual de natureza processual” (BARREIRO; ZAMPRONHA, 2000,

p. 1). A afirmação coincide com o pensamento de Bachelard, exposto no primeiro capítulo: a cada momento, o espectador reconstrói o passado e o futuro a partir do que o presente lhe oferece. Ou seja, seus próprios mecanismos de percepção vão se adaptando à situação de percepção em que tem consciência de se encontrar.

Para Pavis, por outro lado, um dos grandes princípios de organização para a análise do espetáculo é a captação sintética de conjuntos simultâneos. Segundo ele,

"Ela obedece à mesma lógica de estruturação em conjuntos amplos e claros (nossa experiência analítica do espetáculo é sempre vertical e sintética, e não puramente linear e fragmentária): o espectador percebe todos os elementos da encenação como totalidades temporais, os quais coincidem e se manifestam em signos cênicos e sintéticos: em suma, ele não despedaça a representação, mas se serve de largas fatias de espaço temporais, no interior das quais o sentido forma um conjunto coerente" (PAVIS, 2003, p. 290).

Se bem que exista um estranhamento já proposto por Shakespeare ao colocar entes sobrenaturais em cena, a sonoridade do yorubá ajuda a construir esse clima insólito, através do caráter inesperado da justaposição do som e da imagem, provocando um choque entre o que se vê, o que se ouve e o que seria presumivelmente esperado.

Esta é já uma utilização musical do texto, uma vez que o yorubá funciona mais como um repertório sonoro que como língua: na verdade compreende-se que se trata de uma língua, mas não há referencial além da própria intenção dos atores, obrigando o espectador a buscar no gesto sonoro um sentido.

A movimentação corporal e o uso de bastões como instrumentos enfatizam as sonoridades e reforçam essa busca por um código musical.

Esta cena tem também a função de despertar o espectador para a importância de sua própria escuta, preparando-o para a natureza musical da linguagem do espetáculo.

Cena II – Acampamento em Forres

Descrição

O som da espada de um soldado ferido abre a cena, literalmente cortando o espaço sonoro. Entram Duncan e seus soldados: suas roupas, botas e bastões ressoam no chão e por toda a caixa do palco – são sons de pancadas, apetrechos de metal, armas, ranger do couro dos uniformes. A cena se fecha com um toque de tambores, que realiza uma transição de tipo cinematográfico para a cena seguinte. Estes tambores são na verdade originalmente tambores de óleo adaptados e percutidos com baquetas de tímpano. O som do metal foi pensado para participar do timbre geral da cena. Macbeth é um espetáculo de militares.

Comentário

A entrada de Duncan com o exército inaugura um novo contexto sonoro, que percorrerá todo o espetáculo como um motivo sonoro estrutural (formante de ruídos), que aos poucos irá se carregando de sentido até culminar nas cenas da consulta às bruxas e da batalha final. Toda esta sonoridade foi surgindo ao longo dos laboratórios realizados nos ensaios e se estruturou definitivamente com o uso consciente e eficiente do figurino.

Nesta cena, apresenta-se o material sonoro que estará presente durante todo o espetáculo como uma espécie de fundo: é criada uma paisagem sonora a que nos acostumaremos, a qual nos introduz no tempo, na vida e no espaço dessas personagens. Essa paisagem nos seduz, pois como espectadores ali estamos para isso – e aceitamos com tranqüilidade esse poder de sedução do som e da música que vêm do palco.

A introdução repentina da sonoridade do exército traz um novo material sonoro. A novidade nos obriga a um brevíssimo instante de introspecção, a fim de nos

apropriarmos dessa nova estrutura e relacioná-la com o contexto anterior. Esta nova sonoridade é um formante estrutural que percorrerá todo o espetáculo; trata-se de um motivo temático baseado no timbre do som de botas, sons vindos de pequenos adereços metálicos e das armas dos soldados. Esse motivo se caracteriza como um bloco de ruídos de durações livres. A esses ruídos outros se agregarão, sem que os blocos percam sua unidade de sentido. O fato de que esses blocos sejam sempre produzidos pela massa de soldados, a qual terá a função de coro durante todo o espetáculo, permite também que esses blocos sofram variações sem obscurecer sua função específica em cada intervenção. A duração de cada bloco é imprevisível; isto contribui para que se mantenha viva a expectativa no tempo. É criada então uma paisagem sonoro-visual, composta pela apresentação simultânea de dois acontecimentos: um visual (atores em figurinos que sugerem vestimentas militares antigas, movimentando-se em um ritmo determinado), e um sonoro (o referido bloco, cuja sonoridade também remete à memória do ruído de exército existente no repertório do espectador). Essa nova paisagem caracteriza-se por um impulso energético particular, contrastante com o da seqüência sonoro-visual da cena anterior, causando, através de um corte (parada súbita do vento e das vozes) um efeito físico de surpresa e a sensação de volta à realidade (no plano dos personagens e também no plano do espectador). Percebemos então que, entre os significados veiculados pela cena anterior, estava o de acharmo-nos em um ambiente onírico, ou sobrenatural. O discurso cênico, neste ponto, já estabeleceu a presença (a existência fictícia) de dois planos de significação, um do “real” cotidiano e outro do sobrenatural, que se entrelaçarão no decorrer da encenação.

A passagem desta cena para a seguinte merece atenção, sob vários pontos de vista. Com relação ao material sonoro, deve-se notar o uso de tambores de metal (tambores de óleo), na busca de uma correspondência timbrística com o som geral da cena, além da relação clara com o instrumento militar.

A forma como este som é introduzido acusa uma utilização do som emprestada à linguagem cinematográfica; o som assume a função de corte súbito. Este tipo de uso do tambor revela também o recurso à tradição teatral: o instrumento, além de

ter função referencial, pelo timbre e ritmo militar, funciona como marcador explícito do ritmo cênico, além de incitar e estimular o ator na sustentação de sua energia em cena.

O aspecto narrativo também deve ser destacado. Quem narra aqui? O fato de este som surgir do lado de fora do espaço cênico pode nos sugerir que a narração é do encenador, neste momento; mas, como o tambor soa como uma espécie de síntese da sonoridade geral do exército, aqui se configura também a existência de dois planos de narração (o da fábula e o do encenador). Os solilóquios também terão função narrativa, além do Porteiro, que nesta montagem é um narrador explícito.

A multiplicidade de funções do som cria uma rede de significações que se torna caráter da linguagem do espetáculo. O diretor musical atua como compositor em conjunto com o elenco, observando, percebendo, intuindo, escutando, lendo, relendo e interpretando todo acontecimento sonoro como fato musical e alertando o ator para o uso consciente do som inserido na linguagem sonora do espetáculo como plano de significação no qual se pode interferir.

Todo o discurso da cena, como concebido pelo encenador, vai aos poucos definindo sentidos, vai explicitando um estilo, que pode ser identificado com alguma forma anterior. Ele é, de alguma forma, tributário de formas históricas de discurso, a primeira das quais é o próprio texto de Shakespeare, a partir do qual se operam leituras e transformações.

Cena III – Na charneca

Descrição

No final do toque dos tambores entram Macbeth e Banquo. Ao perceberem a presença das bruxas, inicia-se ao fundo a sonoridade de garrafas sendo sopradas.

Essas garrafas, de diversos tamanhos, são afinadas com água em níveis diferentes, do grave ao agudo. Um grupo delas é afinado no acorde básico do

tema La fille aux cheveux de lin, de Debussy, que será usado em outro momento. As outras, propositalmente, são afinadas em notas próximas não temperadas (isto é, sua afinação diverge da afinação usual da escala), de modo a reforçar novamente o clima de estranhamento.

Os atores executam uma partitura rítmica marcada de acordo com a ação cênica. Ao mesmo tempo, circulam numa marcação estabelecida atrás do palco, nas coxias, de modo a criar um efeito de movimentação do som, o que desestabiliza ainda mais a percepção do espectador. A música termina num toque coletivo em fortíssimo, com o desaparecimento das bruxas.

Comentário

O som das garrafas foi outra idéia surgida no local dos primeiros ensaios, uma oficina de automóveis desativada. Na verdade, esta idéia visou inicialmente à sonorização da cena da consulta às bruxas (Ato IV, cena I) e foi depois transposta, com variações, para diversas outras consultas.

A formalização do uso do tema de Debussy executado pelo elenco surgiu em *workshop* em que procurávamos estabelecer uma sonoridade básica para o espetáculo.

Observamos aqui o processo musical da variação timbrística e rítmica. O material sonoro de Debussy (o acorde menor com sétima maior), ouvido desta forma parece-nos absolutamente deslocado de qualquer contexto conhecido. Além disso, essa escuta se dá de forma estereofônica para o espectador, pela movimentação dos atores nas coxias. A isso se acrescenta a pontuação rítmica no final da cena. Estes procedimentos, ao mesmo tempo em que mantêm uma unidade, garantem sempre novas informações que se adequam à cena.

Como na improvisação de *jazz*, temos aqui um caso em que a variação é apresentada antes do tema original.

As garrafas representam, em primeiro lugar, um material sonoro de transição entre o ruído e as alturas definidas. O timbre também remete ao vento, em parte

por similaridade e contigüidade, em parte por ser produzido pelo sopro, pelo ar. Há, nesta relação, a sugestão de arquétipos da natureza, os quais atuam como matriz e modelo de composição, funções que podemos identificar também na dramaturgia de Shakespeare.

Esta sonoridade reforça o clima de estranhamento já presente, uma vez que se agrega o material sonoro do prelúdio de Debussy a notas não temperadas, recurso para se chegar a uma sensação de desequilíbrio. A movimentação espacial do som lida com a questão da estereofonia, ressaltando a importância de se considerar a composição como moldagem plástica do som em todos os seus parâmetros. O toque coletivo em fortíssimo, ao final da cena, marca ainda um tipo de utilização simbólica: o som sobrenatural, que vinha perpassando o espaço, se organiza subitamente em pulsos regulares, assumindo quase o papel de um personagem com vida própria. Ele muda de qualidade sem sofrer interrupção de fato, mas causando uma interrupção no fluxo de sentido que vinha sendo acompanhado pelo espectador.

A sugestão desse último toque dos tambores foi dada pelo encenador que, assim, interferiu e passou a fazer parte da composição, definindo nova possibilidade para o material sonoro. O surgimento do som produzido fora de cena trabalha com um princípio de narração que mesclará, no decorrer do espetáculo, sons produzidos na cena e fora de cena. Há duas instâncias de execução sonora: o som produzido pelos atores, dentro e fora da cena, e os sons gravados, vindos de caixas de som ocultas. Aqui foi utilizado o conceito de *escuta acusmática*, proposto por Pierre Schaeffer, que já examinamos no Capítulo II. A impossibilidade de identificar a fonte sonora oculta (seja som gravado ou executado pelos atores), imposta ao espectador, coloca este último numa situação de tensão e atenção. A isto se junta o fato de o som se alterar no espaço da sala de espetáculos, uma vez que é filtrado pelo tecidos do aparato cenográfico. A paisagem cênico-sonora assume assim características que reforçam mais uma vez o estranhamento pretendido.

Cena IV – Em Forres, no palácio

Descrição

A cena se inicia com o tema de Macbeth-Lady-Dunsinane, gravado. Duncan cruza o palco ao som do tema. Durante a cena, no momento em que se anuncia Malcolm como herdeiro do trono, ouve-se fora de cena uma voz infantil cantando, *a capella*, a canção folclórica escocesa They' ve grew and grew.

Comentário

O tema gravado é o centro temático musical do espetáculo. Traz a simultaneidade de caracteres de Macbeth e da Lady, além do som dos sinos, nova referência ao timbre metálico, que vai se tornando obsessiva. Além disso, a intensidade da execução é de grande importância por preencher o espaço acústico da sala e, portanto, não deixar espaço para que se ouçam outros sons naquele momento.

A canção, cantada por uma das crianças e que atuava como bruxa, refere-se a um casal de crianças cujo amor infantil transforma-se em paixão quando elas crescem. Essa canção ressurgiu, transformada, na cena íntima entre Macbeth e Lady, no Ato III, cena II.

Aqui aparece novamente o contexto sonoro dos uniformes, espécie de *tutti* orquestral que amplia ou reduz (pela ausência) o foco de atenção do espectador.

A cena tem, portanto, grande riqueza rítmica e timbrística, mostrando como aos poucos vai se estruturando o discurso sonoro do espetáculo.

Outro ponto a notar é a relação que se estabelece entre a apresentação de temas sonoros e dos temas principais da dramaturgia: o som dos soldados sempre junto a Duncan, a apresentação da canção infantil no mesmo momento em que se ouve sua voz outorgando o poder a Malcolm, a mesma canção aqui pontuada surgindo posteriormente na cena doméstica entre Macbeth e Lady, são

procedimentos que vão engendrando relações e o resgate de memórias para a compreensão do enredo.

A cena introduz, em seqüência, dois novos materiais musicais. A linha de ação da dramaturgia sustenta a entrada dos novos materiais sonoros e musicais, sem que seja prejudicado o entendimento do contexto da história pelo espectador. A ocorrência freqüente de estímulos sonoros torna-se pouco a pouco uma marca de linguagem do discurso, fazendo com que o espectador se mantenha atento ao plano sonoro da ação. A introdução dos novos materiais dá-se ao mesmo tempo em que a dramaturgia constrói o campo ou cenário da ação, de modo que a novidade sonora se coloca em um nível similar de quantidade de informação. Assim como a dramaturgia apresenta os personagens através da ação, a música apresenta seus materiais e temas já em relação, em dois níveis: um nível interno (o das relações acústicas e musicais, que caracterizam e dão, por assim dizer, uma *persona* a esse constructo sonoro), e um nível externo (o das relações dramáticas propriamente dito).

Cada elemento interno do tema central tem um caráter próprio e será desenvolvido em momentos específicos. Isso ocorre, por exemplo, com o timbre dos sinos, que será ouvido posteriormente na cena em que se descobre a morte de Duncan e nas entradas do porteiro, exercendo tanto sua função ritual primordial, quanto a de fixar a lembrança de Duncan enquanto uma espécie de “presença do sagrado”. A intensidade da execução deste tema tem papel relevante na ocupação do espaço cênico e, acoplada ao movimento lento da entrada de Duncan, assume grande expressividade. O som ocupa o espaço assim como Duncan o faz.

A seguir, a cena estabelece um contraponto entre a canção infantil e o diálogo em primeiro plano. A entrada da canção provoca uma mudança na qualidade de recepção do espectador, que está com o foco de atenção no discurso verbal. O discurso sonoro procede, assim, à maneira de um ideograma, reunindo signos por contigüidade, a fim de engendrar novos sentidos, o que é também uma marca recorrente da linguagem musical desta encenação.

Esses sentidos não se explicitam, necessariamente, mas sugerem, por exemplo, a pergunta: por que esta voz infantil está cantando exatamente agora?

A sugestão é uma forma de criar propositalmente uma lacuna, um espaço de dúvida, portanto um espaço vazio, para a percepção do espectador; espaço este que solicita ser preenchido de sentido.

Cena V – Um aposento no castelo de Macbeth

Descrição

A cena se abre com o tema de Debussy transformado, em gravação ao fundo da leitura gravada da Lady. Quando ela faz sua invocação às forças do mal, um fundo quase inaudível gravado acompanha sua ação. Este fundo é uma improvisação gravada sobre o tema Lady, que é uma inversão variada do tema de Macbeth.

Comentário

Nesta cena, temos uma decupagem dos dois temas principais do espetáculo: no início, ouvimos variado o tema de Macbeth; em seguida, o mesmo acontece ao da Lady. Note-se como o mesmo material variado assume o caráter necessário a cada cena, ora reiterando, ora comentando, ora criando novos sentidos, seja por oposição, justaposição ou outros recursos.

O processo de construção do discurso musical através de temas realiza-se aqui de forma bastante clara e próxima do discurso musical tradicional: temas que aparecem próximos no tempo sugerem uma relação mais estreita entre si que os que o ouvido registra com maior distância temporal.

Os dois materiais são apresentados em *background*, tendo o texto falado em primeiro plano: apelam, portanto, para uma atenção periférica do espectador, que escuta essas mensagens sem que passem pelo crivo do foco consciente.

A organização musical, no entanto, é registrada inconscientemente e é isso o que faz com que, no decorrer do tempo, surjam memórias de que não nos recordamos exatamente, mas sabemos que estão lá.

A improvisação sobre o tema da Lady foi realizada em estúdio, apenas lendo-se o texto de Shakespeare enquanto tocávamos, após ensaio em que entramos em contato com as intenções principais do diretor e da atriz. Este foi um trabalho de extrema concentração e que despertou uma enorme consciência da temporalidade. De fato, o próprio texto dramático foi usado como partitura. A gravação, portanto, registrou o momento do músico. A utilização desse registro nos ensaios pela atriz atuou, no entanto, como um diálogo em que os tempos cênicos se ajustaram ao tempo musical, não como fôrma, mas quase à maneira da Dança.

A utilização do tema invertido é um procedimento histórico da música ocidental: proporciona uma relação nova do ouvido com o mesmo material sonoro, modificando as relações da linearidade melódica, que continua existindo enquanto linearidade, mas tem suas relações seqüenciais invertidas, criando uma nova proposta de contorno que mantém algo do perfil original. Esse procedimento causa a sensação de estranhamento dentro de uma familiaridade. Trata-se de uma variação do material musical por inversão, decomposição, justaposição e mudança de timbre. Assim, opera-se uma elaboração de novos sentidos, através do uso variado do mesmo material em relação a novos signos de outra ordem. Acontece a adequação de um mesmo material sonoro, variado, à necessidade de cada cena.

A solução composicional encontrada para esta cena baseou-se na improvisação sobre o tempo da leitura silenciosa de um texto, já contaminado pela lembrança de uma leitura da atriz. Assim, o tempo de execução do trecho gravado já é, em si mesmo, um tempo elaborado *a priori*, com outras percepções e construções temporais, e atua como transmissão oral de padrões temporais entre os diversos agentes criadores (autor-diretor-atriz-músico).

A cena caracteriza-se, também, pelo uso composicional da dinâmica, uso estrutural e específico da sublimaridade. O ouvido do espectador capta a música em segundo plano, como parte da estrutura geral da cena e, simultaneamente, como a cena em si, no contexto geral da encenação. O procedimento funciona

também subliminarmente na relação com a atriz, pois o ajuste entre o tempo-ritmo da atuação e o da música aconteceu de forma intuitiva. Esta intuição se manifesta na percepção, muitas vezes inconsciente ou periférica, de detalhes, e na elaboração desses dados como elementos integrantes do discurso, ainda que não sejam percebidos como foco central.

Assim, tanto o ator quanto o espectador se relacionam perceptiva e simbolicamente com esses objetos sonoros, dando a eles significados, que provém simultaneamente de suas percepções conscientes e inconscientes. Note-se a importância que assume o tempo nesse contexto, uma vez que o ritmo e a velocidade dos acontecimentos podem facilitar ou dificultar a apreensão dos dados (seja no nível da percepção física, concreta, seja no da tradução em signos e na elaboração simbólica). Porém, nem sempre é o andamento mais rápido que dificulta a percepção, pois certas estruturas sonoras são mais bem apreendidas justamente nesses andamentos, como, por exemplo, os que têm maior extensão. Por outro lado, um objeto não é mais o mesmo quando ocorre num tempo diferente. A possibilidade de perceber partes discretas de um elemento não significa necessariamente uma melhor compreensão deste: esta é uma premissa analítica e científica, não obrigatoriamente válida para as linguagens poéticas. Na verdade, a apreensão temporal tende a se eclipsar perante o foco da percepção visual – daí a importância de estudarmos os aspectos temporais.

Cena VI – Em frente ao castelo de Macbeth

Descrição

Chega Duncan à frente de seu exército. Os próprios atores realizam um trecho musical, composto de uma cadência suspensiva (uma quinta justa à qual uma voz acrescenta uma quinta aumentada), acompanhada por um assobio de timbre metálico. Esta cadência se repete em outros trechos da cena e do espetáculo.

Comentário

Em primeiro lugar, destaca-se o fato de atores realizarem o som enquanto atuam em seus personagens. Isto cria um efeito de “meio distanciamento” e, portanto, de estranhamento, que foi o objetivo buscado nesta cena.

A criação desta sonoridade deu-se já no final dos ensaios, e sua adequação extrema ao tempo cênico levou-nos a utilizá-la em outros momentos (notadamente no banquete). Um outro ponto interessante foi a rapidez desse momento de criação, quando já havia um contexto e um código sonoro criados para o espetáculo.

O timbre metálico usado no som desta cena é o de um assobio emitido em conjunto com um som produzido na glote. Sua origem é o jogo infantil da tentativa de reproduzir o som de turbinas de aviões. As características do signo sonoro utilizado mostram o uso explícito da linguagem da música tonal, em que é proposta uma cadência suspensiva, índice do encadeamento funcional do som. O encadeamento harmônico utilizado caminha da consonância à dissonância, utilizando um código já conhecido pelo ouvinte-espectador.

Em segundo lugar, temos aqui uma cena baseada numa cadência – isto é, utilizamos aqui, explicitamente, um recurso da música tonal como signo; erigimos um gesto sonoro em signo, ao mesmo tempo em que o contrapomos a outro (o assobio); desta contraposição criamos um terceiro, e esta tensão criada entre os dois se transforma em representação do estranhamento.

Temos aqui um signo de extrema riqueza e versatilidade, que, por essas características, foi utilizado em diversos momentos do espetáculo. O objeto sonoro transforma-se em signo, marca dos personagens e marca da linguagem sonora. Esse signo assume, dessa forma, em cada um desses momentos, sentidos diferenciados, embora mantendo seu eixo básico em relação ao estranhamento. Sua não-semântica nos fala justamente de sua natureza musical – e da importância de termos consciência deste nível da linguagem sonora, se quisermos construir com ela uma narrativa poética. Deve-se lembrar, no entanto, que a

elaboração e o uso do signo sonoro, no teatro, dependem da concepção específica de cada encenação e da dramaturgia que a originou.

Cena VII – Um aposento no palácio

Descrição

Durante o diálogo da Lady com Macbeth, ouve-se ao fundo do palco (oculto atrás do tecido do cenário) o som de conversas mesclado ao som de talheres, copos, etc. Esse som cresce e decresce no momento-chave do diálogo, de forma a tornar-se quase imperceptível como intervenção, embora mantendo seu caráter de paisagem sonora.

Comentário

Um dos trabalhos mais cativantes deste processo foi a descoberta da forma de produção do “som natural”, que nunca é natural: nem na forma de produção, que é metafórica, nem em sua utilização, que é sempre musical. Assim, o ator-músico necessita sempre uma partitura para toda sonoridade e/ou ação rítmica que produz.

No caso desta cena, mais que a simples “reprodução de sons de festa”, marcamos com os atores a textura geral (coral) que deveria orientar o resultado sonoro final; pontos culminantes da sonoridade em relação ao texto dos protagonistas; *crescendos* e *decrescendos*; andamentos de cada evento sonoro; particularidades timbrísticas, etc. Só o treinamento da atenção e da escuta musical permite ao ator o controle eficiente destes parâmetros.

A festa em segundo plano cria contraste; através do som, cria-se um “outro”, uma alteridade cênica que serve de fundo (no sentido da *Gestalt*, como contraposição figura-fundo). A utilização de *crescendi* e *decrescendi* faz com que a dinâmica musical do coro intervenha na cena como ação significativa.

O projeto sonoro busca aqui a proximidade com o som “natural”, que é simultaneamente metafórico e musical. Metafórico, pois cria-se aí uma convenção, uma vez que o espectador faz um acordo de leitura, um acordo simbólico, conferindo significado ao som escutado, por semelhança com o original. Esse som passa a ser, assim, um som teatralizado, no sentido de não pertencer, de fato, à sonoridade do cotidiano, mas de se colocar explicitamente como representação.

Numa segunda instância, esse mesmo som, após o acordo, passa a ter uma função dentro do discurso cênico, de forma a gerar novos significados além da simples denotação (ele adquire sentido em relação à cena que ocorre em primeiro plano, a qual, por sua vez, seria outra sem a presença desta sonoridade).

Assim conformado, o mesmo material sonoro é musical, pois é tomado composicionalmente enquanto objeto acústico, passível de manipulação. Dessa forma é possível tratá-lo com flexibilidade e liberdade, e chegar a limites de articulação, ampliando as possibilidades de escuta e análise do espectador. Mesmo neste caso, permaneceriam os perfis sonoros e funções dramáticas essenciais para a narrativa.

No caso de Macbeth, entretanto, interessa à dramaturgia que tais composições guardem semelhanças timbrísticas e estruturais mais próximas do material original (vozes de pessoas em uma festa), a fim de preservar o nível de coerência e linearidade pelo qual se optou na encenação. As lacunas criadas por “imitação manipulada” aguçam uma vez mais o sentido de uma escuta não-passiva por parte do espectador, que necessita concentrar sua atenção para inserir a sonoridade em seu mapa particular do discurso do espetáculo. É preciso lembrar que, quanto mais semelhança a sonoridade guarda com seu objeto original, tanto mais estranhamento é criado, pois o som de fato ouvido possui qualidades análogas a certas qualidades do som a que faz referência, o qual sabemos não estar presente. Mas, mesmo este som, é preciso notar, nunca existiu de fato; ele existe apenas como *referência*, na memória do espectador. É uma memória sonora. O som tem qualidades análogas ao som original, mas ao mesmo tempo difere desse referencial; o ouvido registra uma imitação desse som. Dessa tensão entre a semelhança e a diferença nasce um desequilíbrio, um estado de

tensionamento, que, se mantido, causa estranhamento ao ouvido, ansiedade e pede uma resolução. O funcionamento desse desequilíbrio é similar, aqui, àquele causado pela dissonância no sistema tonal, a qual, além de manter o espectador atento, vai-se instaurando, a um tempo, como modo de discurso. A criação destas dissonâncias e sua resolução reitera-se, assim, como um dos procedimentos centrais do plano sonoro e da linguagem sonora da encenação.

Ato II

Cena I – Pátio interno do castelo de Macbeth

Descrição

Durante esta cena, ouve-se vindo de algum lugar um som como um zumbido contínuo microtonal, de caráter especialmente irritante. Em determinado momento, torna-se um som único de frequência determinada, voltando depois ao *cluster* inicial.

No final da cena ouve-se o toque de um sino.

Comentário

Este som é produzido em taças com água, de diversos tamanhos e afinações, deslizando-se um dedo pela borda da taça. É executado por diversos atores que permanecem no palco, porém atrás do cenário de tecido. Eles seguem sempre uma partitura relacionada à ação de Macbeth. A qualidade timbrística deste som é reforçada pelo fato de não se estar vendo sua origem; assim, operava-se um

acréscimo de expressividade, criado a partir da insegurança provocada pela ausência de referência na percepção do ouvinte.

O sino no final da cena é real; sua sonoridade se reporta ao tema principal e será desenvolvida nas cenas seguintes.

No início da cena, os soldados se exercitam no pátio. O sentido é dado pela situação como um todo, claro, mas a ênfase desse acontecimento está em sua rítmica característica, que funciona como paisagem sonora. O palco sempre escuro, com um banco ao fundo, como em várias outras cenas deste espetáculo, não define *a priori*, para o espectador, um momento no tempo e um espaço. Onde estão essas personagens? A ação se encarrega de nos mostrar: listamos as opções que consideramos verossímeis no quadro ficcional que nos é oferecido, as quais vão sendo confirmadas ou não no decorrer da cena. Vemos o grupo em seus movimentos rítmicos de treinamento; a entrada da figura do Porteiro, contrastando temporal, sonora e visualmente com o grupo, anunciando as horas e tocando seu sino; a entrada de Macbeth, em primeiro plano, sua conversa com Fleance e seu encontro com Banquo. Tudo o que veio antes é uma preparação para este encontro, que se dá pela acumulação de eventos sucessivos. A cena tem também o sentido (estrutural, na composição) de abertura, uma vez que a ação muda de tempo, de lugar e estamos no início do segundo ato, embora as seções da dramaturgia nesta encenação não sejam explicitadas por cortes, mas por outros procedimentos, como o que descrevemos aqui.

Se atentarmos para a descrição acima, veremos que a composição desta cena utiliza procedimentos como acumulação, sobreposição, seqüenciação e contraste, dispostos em uma estrutura rítmica polifônica. Essa estrutura se realiza no plano do movimento e também no do som. A palavra *polifonia* não é usada aqui, portanto, como simples metáfora, mas como designadora de uma composição musical de fato. A cada evento espacial e visual corresponde uma ordenação rítmica e sonora que tem seu início, desenvolvimento, ápice e final, carregando assim, em seu bojo, a essência do significado melódico. Forma-se então uma rede, tecida pela composição de elementos diversos, entre os quais o som, mas também o espaço, o movimento, a luz, obedecendo a um projeto temporal, vale

dizer rítmico, que nos coloca conscientemente como ouvintes de um discurso no qual os procedimentos composicionais são enfaticamente musicais.

A seguir, durante o solilóquio de Macbeth, ouvimos o timbre insólito das taças de cristal ocultas. Mais um exemplo da utilização do conceito de *escuta acusmática*, o som é literalmente produzido atrás da cortina. Essa cortina é parte integrante do espaço cênico; assim, o som que se produz atrás dela vem de dentro desse espaço, e não de além de seus limites – o que tem conseqüências acústicas e, portanto, de sentido sonoro. Veja-se que o jogo entre o visível e o invisível está sempre presente na concepção musical, obrigando, ou ao menos propondo a cada espectador uma ação de escuta em relação ao que lhe é apresentado. Nessa ação, mais uma vez o que tem de ser feito é o preenchimento de uma expectativa criada pela retirada de um ou mais dados de apoio, de referência. Este som, por sua ambigüidade, tinha a particular propriedade de irritar os espectadores (conforme diversos relatos em discussões após o espetáculo) e de confundir a percepção, dado que, segundo os mesmos relatos, assemelhava-se muito a sons eletrônicos de alta freqüência.

Outra característica deste som, presente também em outros momentos, como o do banquete, é sua utilização como representação de um movimento psicológico interior, recurso bastante utilizado na sonoplastia teatral e cinematográfica. De fato, em diversos momentos da criação musical deste espetáculo, os procedimentos, memórias e referências sonoras seguem certos padrões cinematográficos. Esse recurso, muito comum em certo gênero de cinema (por exemplo, o gênero *suspense* no cinema americano dos anos 1940 a 1960), quando utilizado na cena teatral adquire contornos muito particulares e pode se tornar procedimento bastante expressivo. A utilização desses clichês de linguagem pode ser perigosa ou não; eles de fato cumprem um papel redutor, se os pensamos como recurso expressivo pronto. Mas, podem ser plenamente aproveitados para o discurso cênico, se os abordamos de forma renovada, atentando para o caráter particular de cada encenação. No caso de Macbeth, existiu o desejo explícito de “contar uma história” (palavras de Ulysses Cruz, o encenador) como objetivo central. A própria dramaturgia de Shakespeare, com cortes e mudanças súbitas do espaço da ação, revela similaridades com o tratamento

cinematográfico. De resto, Macbeth é literalmente atormentado por sua consciência durante quase todo o decorrer da história, o que apóia o uso deste recurso.

A sonoridade do sino, no final da cena, se reporta ao tema principal, onde aparece como som sintetizado eletronicamente. O som do sino é ainda, para nossa cultura, um som ritual e ligado às liturgias cristãs, o que lhe confere um valor simbólico significativo. O fato de este som ser executado ao vivo, com a utilização do próprio instrumento, faz com que a personagem, e também o espectador, se sintam remetidos de volta à realidade, isto é, deixem o plano do pensamento, da interiorização, em que haviam sido imersos pelo som das taças, e retornem ao tempo da ação concreta do enredo. Isto se dá porque reconhecemos o som do sino como pertencente a nosso repertório e, mais que isso, nossa acuidade auditiva diferencia o timbre do instrumento real do de uma gravação. Não se pode esquecer que o sino aparece claramente como instrumento do Porteiro, o vigia, o que marca o tempo cronológico, o qual representa o plano concreto, social.

Essa observação nos lembra, também, que o som das taças, com sua característica de continuidade, homogeneidade, com pequenas diferenças de timbre e intensidade, mas tendo a estaticidade, o não-movimento, como caráter central, funcionou como um freio da linha temporal, suspendendo nossa percepção da duração e mergulhando-nos, junto com a personagem, numa temporalidade expandida, própria dos momentos de interiorização e reflexão, em que não percebemos a passagem do tempo cronológico.

Cena II – O mesmo. Entra Lady Macbeth.

Descrição

Nesta cena, sucede-se o som da coruja ao som do sino, que se transfigura timbristicamente em um som agudo, metálico e penetrante. Este som pontua as falas de Macbeth e da Lady, e seu ritmo prepara o das batidas no portão. Este som, por

sua vez, também se transforma em aguda percussão de madeira executada por um dos soldados.

Comentário

Trata-se aqui de verdadeira composição de Shakespeare, que conduz a dramaturgia através dos estímulos sonoros, valorizando o som como linguagem da noite por excelência. O som da coruja foi obtido percutindo-se uma ferramenta de metal simultaneamente a um sopro forte numa garrafa. As batidas do exército, à porta do castelo, seguem ritmicamente a seqüência da coruja, como ponto culminante.

Imediatamente o som da coruja dá continuidade ao do sino. Não estamos então no plano do real, como havíamos pensado? Novamente a ambigüidade timbrística nos coloca em posição de alerta. Não podemos confiar em nossos ouvidos, nossa percepção nos trai a cada instante. Os sons da noite nos apavoram – como queria Shakespeare.

Sino, coruja, batidas à porta: o chamamento do mundo externo e da natureza interfere continuamente no pensamento e, nesta cena, na ação de Macbeth e da Lady. Tomados por seu objetivo, eles se assustam e reagem a cada som, mas o aviso não tem o poder de demovê-los de suas intenções. O sino (signo de um plano religioso, da lei divina), o pio da coruja (signo da natureza, de uma ordem natural) e o exército (signo da lei humana e do poder do Estado) são, um a um, desafiados pela obstinação criminosa do general e de sua mulher.

Observa-se aqui um procedimento de desenvolvimento temático do material sonoro que, iniciando como som que reúne as características do metal e do sopro, “transforma-se” no som das batidas dos soldados no portão do palácio e tem uma finalização na cena seguinte, com o pequeno instrumento de madeira executado por um dos soldados.

Este tipo de procedimento opera através da permanência da estrutura rítmica que se escuta, enquanto o timbre se modifica no decorrer do tempo, acompanhando a passagem de cena e motivando o ator, pois este está na

verdade contracenando (também) com o som. Na medida em que este se transforma, o ator é obrigado a se posicionar frente a esta mudança.

É importante notar que podemos transformar a idéia sonora e sua execução em energia de ação para o ator. E mais: não apenas pela utilização da idéia em si e de sua força estrutural, mas pelo fato de esta se manifestar concretamente como som (intensidade, acento, matéria viva, ondas em movimento).

Mais uma vez, vemos como a música e a arte do ator estão intimamente ligadas; o som atua no mesmo espaço que o ator e atua no corpo do ator. Participa da construção de uma dinâmica própria, única, particular daquele momento; por vezes (muitas), cria ele mesmo esse momento.

No plano da composição, temos aqui uma seqüência cujo sentido vai sendo construído por um processo de transformação de um timbre em outro, numa relação rítmica direta com o tempo-ritmo dos atores. O elemento básico é o caráter percussivo das sonoridades, veiculado por um ataque de cada vez - portanto condensando a expressividade de cada toque, economizando recursos. As interferências da coruja se relacionam a pontos-chave do texto do diálogo entre as duas personagens; assim, acontece uma regulação orgânica entre o *crescendo* da transformação timbrística e o do diálogo, que vai culminar nas batidas que os soldados dão à porta (executadas fora do palco pelos próprios atores), quando o som se torna ensurdecido. Quando a porta se abre, porém, o que se vê é um dos soldados percutindo dois pequenos pedaços de madeira, ainda no tempo das batidas, mas com um timbre pequeno e delicado. Este procedimento de filtro sonoro novamente nos leva à quebra de um estado por outro. Algum desses sons era real, afinal? – é a sensação que perdura.

O que se pode ver aqui é o recurso da pontuação de uma cena pela percussão, adquirindo novos sentidos, integrado ao sentido estrutural dramático e abordado de um ponto de vista musical. Ou seja, trata-se o plano sonoro de forma que ele, em si mesmo, também seja portador de um sentido próprio, que se constitua como individualidade significativa, e não meramente como coadjuvante da estrutura da encenação.

O que dá esta característica diferenciada ao som produzido? Em primeiro lugar, o fato de ser um timbre criado a partir da mixagem de dois outros timbres. Após ouvirmos o sino do Porteiro na cena anterior, segue-se um som que participa de uma natureza timbrística também metálica, porém acrescido de um ataque pouco reconhecível, cuja natureza se aproxima do pio da coruja, e assim é criada uma espécie de ideograma sonoro com caráter sobrenatural.

Macbeth utiliza basicamente três tipos de relação de significação sonora. O primeiro são sons, por assim dizer, “naturalistas”, como o ruído de cavalos, que, ao ser revelados na cena, executados pelos atores, que assumem esses sons como representação, tornam-se parte integrante do jogo da convenção teatral e deixam de se propor como sons realistas, abandonam o jogo da ilusão, passam a ser aceitos pelo espectador como representação do som natural e a funcionar em dois níveis de significação:

1) O espectador compreende o artifício e o aceita como convenção, assumindo que está de fato ouvindo cavalos.

2) Cavalos reais não estão presentes em cena, e o som que ouvimos remete a outros sons, conceitos e experiências, de modo que o som supostamente real passa a superpor sentidos, passando assim a simbolizar.

O segundo tipo de relação de significação sonora parte de sons como o da coruja, representada por um som “fabricado” (a execução simultânea de dois sons: a percussão de uma pequena barra de ferro e um sopro de ataque forte em uma garrafa), que guarda certa semelhança com o som do animal (novamente uma convenção), ao mesmo tempo em que contém um som de natureza timbrística diversa. Ora, para o ouvinte, a percepção é de um som apenas, cuja fonte ele não pode definir com precisão. Não é, portanto, um som desconhecido, mas um som fora do comum, ainda que dê ao ouvinte pistas para o reconhecimento.

Quando este tipo de som se faz escutar, como parte de uma cena (um evento ou acontecimento cênico), é ressaltado um outro plano do discurso, subjacente ao do enredo: plano do mundo interior, do onírico, do subconsciente, que por vezes se revela em imagens de fantasia, como nas cenas das bruxas, por vezes durante cenas de cunho realista, como o banquete, ou a cena que acabamos de

descrever. Aqui o som se coloca declaradamente como estranho e sua força reside exatamente no fato de ele surgir como realidade tão presente quanto as sonoridades do cotidiano.

O terceiro tipo são os sons que, em princípio, não reconhecemos como signos, mas que no decorrer da encenação funcionam como um “fundo”, um contraponto de “não-significação” em relação aos tipos anteriores. Esses sons são os que nos dão a certeza de que ainda estamos no teatro, afinal: passos, ruídos das roupas, explicitação do concreto, do aqui-agora. Sem papel em branco, não é possível escrever poesia...

Cena III - Porteiro

Descrição

A chegada do exército, junto com as batidas à porta do castelo, dadas pelos soldados, é pontuada por uma canção escocesa de taverna, cantada em uníssono.

Comentário

A escolha da canção There's not but care in everywhere levou em conta as características vocais dos atores. A inserção da canção tem um caráter que reafirma a significação mais visível dos personagens desta cena, quebrando o fluxo rítmico justamente num dos momentos de maior tensão dramática. Por isso ela não quer ser nada além de uma canção alegre. E é esse contraste que a faz significar, preparando um dos pontos fundamentais de apoio dramático do texto, que é a descoberta do corpo de Duncan.

A canção escocesa tem também uma função de paisagem sonora, na medida em que se trata de localizar um tipo de sonoridade não familiar ao público brasileiro. Na verdade, este tipo de canção é hoje bastante incomum, mesmo para o público britânico, ainda que este, pela proximidade lingüística e cultural, se relacione mais confortavelmente com essa música. Ouvir os atores cantando em inglês arcaico cria necessariamente um distanciamento, mas em troca favorece que o ouvido atente

mais para as qualidades melódicas, harmônicas e timbrísticas da canção. A organização melódica obriga o ouvido a buscar referências, que podem não estar presentes na memória. Se for este o caso, a própria situação da cena se transformará em primeira referência, unindo a canção à imagem do exército.

O uso da voz cantada humaniza um contexto sonoro que vinha se caracterizando pelo não-humano, pela sonoridade que era animal, sobrenatural, produzida com objetos-instrumentos. O coro masculino, cantando *a capella*, ao mesmo tempo reforça essa idéia e reafirma o caráter seco e limpo do que se pode chamar de *estilo sonoro* desta encenação.

Quanto ao aspecto da composição sonora da cena como um todo, deve-se notar que a canção já surge, em *off*, no final da cena anterior, e cresce em intensidade quando o Porteiro abre a porta. De forma simétrica, no tempo e no espaço acústico, as batidas que se ouvem dão lugar à sua própria variação, executada em blocos de madeira, como já foi citado. Existe, pois, um efeito de *fade-in* (entrada gradual da canção) e *fade-out* (saída gradual das batidas), esclarecendo o ouvinte de que a mudança de espaço deu-se também no plano acústico. Estamos já no plano do cotidiano, mas ainda ouvimos os ecos do interior do castelo, interior simbólico porque relacionado ao interior do próprio Macbeth.

Toda esta estrutura de composição sonora acompanha o texto e as movimentações do Porteiro e de McDuff. Pelo fato do som ser todo realizado ao vivo, ele se revela parte integrante da cena, e não interferência externa. Esta característica de linguagem dá organicidade à encenação e faz com que estes momentos contrastem vivamente com as ocasiões em que essa interferência externa acontece.

Cena III - Seqüência

Descrição

A descoberta do assassinato de Duncan provoca um pandemônio no castelo. Ouve-se um grande grito coletivo de todos, que atravessa o espaço cênico e passa por trás do palco; o sino toca sem parar; o som do tropel das botas do exército soma-

se à explosão sonora demorada. Ao final, ouvem-se fora de cena os relinchos furiosos dos cavalos de Duncan e suas patas na madeira das cocheiras.

Comentário

O grito coletivo é, na verdade, um acorde microtonal sustentado pelo coro, sem afinação definida. Trata-se de um único grande gesto musical, construído a partir do som natural da cena. O uso deste acorde revela ao espectador possibilidades vocais inesperadas no contexto sonoro do espetáculo e traz de volta o estranhamento: quem são as pessoas que reagem assim aos acontecimentos? Por ser um som produzido pelos atores, coloca-se a meio caminho da cena que se vê e da narrativa sonora, forçando-nos a presenciar os acontecimentos com certo distanciamento.

Os sons dos cavalos de Duncan foram realizados pelos atores depois de laboratórios nos quais se procurou reproduzir a rítmica do gesto sonoro, sem haver necessariamente uma aproximação timbrística. Esse tratamento musical destaca o evento sonoro.

O acorde do coro serviu de eixo para a ação coletiva, numa relação de isomorfismo entre som e cena. Enquanto canta, o coro se move em conjunto pelo palco e pelas coxias, percorrendo o espaço externo e surgindo do lado oposto, sem que se deixe de ouvir o mesmo acontecimento sonoro, que se modifica acusticamente, em razão do deslocamento espacial. Como em outros momentos, a ação sonora do coro é estilizada, assumindo uma formalização explícita, como este acorde. Simultaneamente, ocorrem outros sons: o texto da Lady e de McDuff, o sino do Porteiro, que se faz novamente presente; os tambores que já se ouviram no início; o som das botas do exército. Esta superposição, além da função de preencher todo o espaço de som intenso, traz à memória sons significativos, já escutados anteriormente. A repetição destes sons em momentos-chave dá unidade e facilita a leitura e a recordação das temáticas sonoras pelo espectador.

Cena IV - Porteiro

Descrição

Entra novamente o tema de Macbeth gravado, saindo logo em *fade-out*. A fala do Porteiro é preparada por essa repetição de um trecho do tema principal.

Comentário

A fala do Porteiro prepara nova entrada do tema. Esta cena, na verdade, realiza a passagem para o próximo ato, utilizando o recurso da repetição: o tema de Macbeth pontua suas ações.

A partir desta cena, veremos que não ocorrerá mais apresentação de material sonoro novo, o que só voltará a ocorrer (ainda assim de forma discreta) quando se apresentar a melodia que identifica Malcolm e o exército inglês.

O material sonoro proposto na composição continua a surgir em repetições literais ou em variações, sendo usado em funções diversas, iguais ou diferentes daquelas em que havia aparecido. Deste ponto para a frente, assim como na dramaturgia, interessa a trama, a costura de temas e idéias.

O tema de Macbeth reaparece aqui nos recordando a situação em que conhecemos a figura de Duncan, em cujo castelo ele foi ouvido pela primeira vez. Mas Duncan está morto – é isso que nos informa o Porteiro. O som dos sinos, os temas de Macbeth e da Lady, o contexto sonoro que nos acompanhou, nos são colocados novamente, em situação muito diversa. O som ressalta a importância desse momento, preenchendo todo o espaço. Mas seu sentido não pode mais ser o mesmo.

Ato III

Cena I – Forres – um aposento no palácio

Descrição

Entra novamente o tema de Macbeth, enquanto este põe a coroa e veste o grande tecido do cenário como um manto real; então caminha até a boca de cena, realizando um semi-círculo pelo espaço do palco.

Comentário

O tema, aqui, marca a coroação de Macbeth. A cena que se segue, em silêncio, utiliza a sonoridade do imenso encerado arrastado por ele, num momento em que a concretude sonora se torna a idéia principal: Macbeth arrasta o peso do que conquistou. Seu texto, a seguir, é tratado musicalmente com efeitos que sugerem o som que acabamos de ouvir (espécie de “ss” arrastados, sugerindo também o som das serpentes). Esse som era repetido em eco pelos atores fora de cena, de modo a “ecoar pelo palácio”.

Dizer sonoramente, dar sentido através do puro som: os procedimentos “modernos” da música sempre estiveram presentes no teatro. Como queria Artaud, o som das serpentes perpassa pelo espaço cênico e sua simples presença é informação sintética e de valor poético. A respiração do ator nos conquista em sua sonoridade, o som natural do corpo se integra naturalmente ao plano musical da cena, sem que seja necessária uma preparação, uma passagem. A preparação já foi feita; neste ponto, já sabemos que o ruído faz parte da linguagem, e o que nos confirma isto é o tratamento sonoro dado a ele pelo coro fora de cena. O som que vem da expressão humana de Macbeth se transforma pelo eco das paredes e retorna; sua própria voz se transforma nas vozes interiores que o ameaçam.

Dar esta ênfase ao aspecto físico do som significa afirmar que o teatro tem possibilidades de organizar, entre outros dados, também a sonoridade enquanto discurso. A organização e articulação poética dos sons do homem e de seu cotidiano, tal como eles se apresentam, é música que nasce do teatro e que tem características próprias. A exploração da sonoridade da voz pelo ator é tão musical quanto a que faz o cantor; o material é tratado em sua concretude sonora e o ator elabora uma partitura para seu uso. Ele se coloca problemas de sonoridade, timbre, ritmo, frase, respiração, intensidade, acentos; há um discurso sendo composto, cujo veículo é, em última análise, o som da voz.

Cena II – Outro aposento no palácio

Descrição

Enquanto ocorre o diálogo entre Macbeth e a Lady, ouve-se a canção They've grew and grew, já cantada anteriormente, agora num arranjo para coro masculino imitando uma gaita de foles, enquanto dois atores cantam a melodia.

Comentário

Este momento é uma memória das ambições de Macbeth e da Lady. Novamente a mesma canção vem dos jardins do mesmo palácio, mas algo mudou...

A execução da canção privilegiava o uso das salas de espetáculo onde se atuou, aproveitando idéias como posicionar o coro próximo ao sistema de ar do teatro, fazendo o som chegar ao público vindo de várias direções e obtendo um efeito de envolvimento da platéia, desejável neste momento íntimo dos protagonistas.

Esta cena privilegiou novamente a linguagem coral como veículo apropriado para a música. Macbeth é um texto no qual o coro (ou a *idéia* de coro) toma parte de forma muito ativa, embora não explícita. O conceito de coletividade, de sociedade e seus valores, toma forma clara com a presença dos soldados. Cabe, portanto, e oportunamente, o uso da música coral nesta cena em que Macbeth e Lady, de certo modo, se refugiam em seu quarto: contrastando com a intimidade da cena, ouvimos a voz coletiva, e mais: trazendo a canção que ouvimos na cena

do encontro com Duncan, neste mesmo palácio. A canção pode ser uma recordação de infância, talvez da própria infância de Macbeth. Pontua-se, assim, o decorrer do tempo e de sua vida. E fica no ar a sugestão de uma ordem sobrenatural, que rege os acontecimentos e prenuncia o futuro.

A música coral como possibilidade expressiva em Macbeth foi usada em diversas ocasiões. De certa maneira, pode-se dizer que Macbeth foi um espetáculo coral, pois, além do canto propriamente dito, o recurso à ação musical em grupo, seja em cena, seja fora dela, esteve presente quase que em cada minuto da encenação.

Como foi explicitado no comentário à Cena IV do Ato I, a letra da canção They've grew and grew refere-se a duas crianças que, desde pequenas, se conhecem e crescem juntas até se tornarem amantes. Usada anteriormente como um prenúncio da união de Macbeth e da Lady, ela agora aparece como confirmação dessa união. O momento é íntimo e foi tornado ainda mais íntimo (e mesmo doméstico) nesta encenação. O coro canta fora de cena, mas as vozes são ouvidas desde os aposentos do casal.

O arranjo toma como base a sonoridade da gaita de foles (mais uma referência à música escocesa), criando um contexto que procura certa verossimilhança com ações que poderiam estar ocorrendo nas dependências do palácio. Enquanto três vozes do coro atuam imitando essa gaita, dois solistas entoam a melodia, agora com uma emissão forte e metálica.

Note-se a grande variedade possível de sonoridades que se pode conseguir utilizando-se o coro como instrumento. As possibilidades técnicas e expressivas desse recurso são muitas, como se viu pelo uso do coro já descrito até agora neste trabalho.

Cena III – Assassinato de Banquo

Descrição

Banquo e seu filho Fleance são abordados por assassinos nos arredores do palácio de Macbeth. Banquo morre e Fleance consegue escapar. Durante toda a cena há trilha gravada em sintetizador.

Comentário

A trilha é composta por efeitos deformadores do material sonoro do tema de Macbeth (a partir de Debussy). Funciona, portanto, como um misto de paisagem sonora e comentário da situação.

Há na montagem diversos momentos em que a trilha sonora se reporta ao uso que o cinema de ação norte-americano faz da música. Estes momentos em geral coincidem com as cenas de ação, como assassinato, cavalgada de exércitos, etc.

A trilha desta cena foi criada a partir de um formante sonoro pré-existente e executada como uma improvisação rítmica realizada sobre as teclas correspondentes ao tema básico de Debussy. Assim, existe um perfil sonoro oculto, pertencente ao tema original, embora o que se ouça como articulação básica seja a sucessão do formante em alturas diversas.

Este formante é composto pelo acorde inicial da peça de Debussy, na forma de um harpejo descendente, alterado ritmicamente e em andamento lento. Acrescido a isto existe a aplicação de *delay*, que a cada harpejo reproduz as mesmas notas distorcidas.

Este uso, que nos acostumamos a nomear como “clima”, baseia-se na linguagem sonora criada para o cinema primeiramente pelos pianistas acompanhadores do cinema mudo e, em seguida, pelos compositores eruditos (muitos europeus) que se transferiram para Hollywood nos anos 30.

Tratava-se de partituras que retomavam conceitos primários da música de programa europeia do século XIX, bem como idéias estruturais wagnerianas, principalmente o *leitmotif*.

Estes materiais eram trabalhados enquanto partitura “independente”, embora se adaptassem dentro do possível ao ritmo da edição de imagens de maneira literal, na maior parte dos casos (é claro que antes disso já haviam sido realizadas

experiências mais sofisticadas no tratamento da relação som-imagem, como a colaboração entre Shostakovich e Eisenstein).

A evolução e simplificação (com objetivos de comunicar mais rapidamente as intenções da cena) desta linguagem transformaram-na, praticamente, num código especializado e divulgado, desde esta época, pela indústria cinematográfica americana e, mais tarde, pela TV, com modificações e adaptações.

Encontramos em Shakespeare e em Macbeth, particularmente, diversos momentos nos quais podemos identificar esta linguagem da edição cinematográfica. O exemplo mais claro é a sucessão de cenas curtas que acontecem, diferentes, no mesmo espaço (o campo de batalha), no Ato V.

Este fato comum, que nos parece moderno, por relacionar uma produção contemporânea a uma linguagem de 400 anos atrás, serve de ponte para nos aproximar do espectador, partindo de uma estrutura narrativa já conhecida. No caso da cena de ação, isto facilita a percepção do decorrer do tempo e auxilia o espectador, ao focar sua atenção nos elementos restantes e na ação cênica propriamente dita.

Cena IV – O banquete

Descrição

A cena é pontuada, de fora do palco, por sons de sino produzidos pelo mesmo instrumento utilizado para criar a sonoridade da coruja (Ato II, cena II), sozinha. Durante todo o tempo ela “dialoga” com o pensamento de Macbeth. O ator que realiza a percussão exprime ritmos, acentos, timbres e vibratos.

O coro, em cena, realiza intervenções com o acorde de quinta aumentada (Ato I, cena VI).

Comentário

Como em outras cenas, o som se localiza em várias camadas (locais) de sentido: enquanto música executada por um instrumento; enquanto narrador em *off* (uma vez que o instrumento é oculto do espectador, sendo executado da coxia); enquanto ocorrência da imaginação da personagem.

A cada vez que soa, a repetição do som vai fazendo com que tome novos significados em relação ao texto e às ações da personagem; a disposição desse som no tempo, reiterativa, amplia o espaço de sentido ocupado por ele.

A atuação do som de sino é fundamental: esse diálogo traz o plano subjetivo de Macbeth para o primeiro plano da ação, sem se desligar do contexto dramático.

Por outro lado, o som da mesma cadência suspensiva cumpre diversas funções: identifica o grupo de nobres; unifica a sua situação; movimenta a cena em torno de Macbeth e preserva o clima de estranhamento que dá unidade à concepção sonora.

O som que pontua os momentos do delírio de Macbeth é produzido por um dos instrumentos (ferramenta de metal), já utilizado anteriormente para a coruja (Ato II, cena II). A memória deste timbre surge marcante; no entanto, a ausência do som que a acompanhava modifica seu timbre: temos uma transformação e um estranhamento.

A manutenção de um dado conhecido, acoplada à nova informação (ausência do instrumento de sopro), cria a sensação de falha, desequilibrando a percepção pela frustração de uma expectativa da memória. Daí, novamente, a sensação de estranhamento.

A combinação de dois acontecimentos corresponde à construção de um novo ideograma sonoro, ou de uma nova *gestalt*.

Por um lado, cria-se uma estrutura sonora específica para esta cena, utilizando-se dois motivos já conhecidos.

Estes motivos, em sua intercalação, podem ser entendidos como um desenvolvimento do material apresentado. Este simples desenvolvimento apresenta uma forma $A B A' B A'' B A''' A'''' B B B B$, aproximadamente, sendo **B** o acorde de quinta aumentada e **A** o som metálico. As linhas que modificam **A**

indicam as transformações que o motivo vai sofrendo no nível rítmico, de andamento e intensidade. Esta progressão é uma estrutura isomórfica, relacionada à estrutura dramática da cena. Este isomorfismo se dá no plano da composição dos motivos sonoros, mas também no plano sinestésico, nas relações que vão paulatinamente provocando o crescimento de tensão da cena, que Shakespeare alcança justamente através da contraposição de momentos de lucidez e delírio do personagem. Cria-se uma dinâmica em que o ritmo cênico vai se construindo em dois planos que se interpenetram; o som metálico funciona como um *close* no delírio de Macbeth; o coro de nobres o traz de volta a uma realidade que lhe parece irreal. A sonorização de sua alucinação o aproxima do espectador: não estamos mais do lado de cá, mas podemos agora experimentá-la junto com o personagem.

A contigüidade provocada entre os planos musical e dramático cria para o espectador a sinestesia que lhe serve de referência e o faz fluir com a cena, uma vez compreendido o código proposto.

Neste sentido, a trilha atua como uma espécie de “veículo do tempo” – este é indicado pela própria natureza da linguagem musical. É um procedimento que se assemelha ao proposto por Schoenberg no dodecafonismo, e posteriormente pela música europeia do século XX, ao abolir a tonalidade como vetor principal da peça, criando a possibilidade de um novo contexto a partir do qual se construirá o discurso.

Cena V – Porteiro

Descrição

Texto de ligação de cenas, preparando a consulta de Macbeth às bruxas (este texto originalmente é um diálogo entre os personagens Lennox e Lorde).

Comentário

O personagem do Porteiro foi expandido nesta montagem, com o que desapareceram alguns personagens secundários do texto original. Com isto ganhou o espetáculo, que se beneficiou do tratamento sonoro e rítmico dado pelo ator à personagem.

O Porteiro desta encenação é um exemplo de personagem épico (narrador), cuja atuação se pauta pela construção rítmico-corporal. É herdeiro do saltimbanco.

Representa, ou melhor, obriga a um estancamento no tempo dramático e faz o espectador mudar de perspectiva em relação à cena anterior, causando alívio em relação à tensão da mesma. Assim, opera um corte para que a passagem de cena se imponha.

Esta mudança de perspectiva se dá porque a intenção do narrador (seja o dramaturgista, o diretor, o ator ou todos eles) torna-se literal. De fato, o espectador é chamado a imaginar (tornar imagem) o passado e o futuro – e esta ação interrompe o fluxo temporal (musical !) de que ele participava. Para deter-se, para considerar o passado, como já vimos em Zückerkandl, o espectador deve se transferir do fluxo do tempo para o fluxo dos eventos, criando descontinuidade, interrompendo uma fruição de tipo musical, na qual “somos o tempo”, e passando a um estado de rememoração, portanto reconstruindo o tempo. Mas este instante é também presente, também evento que faz parte do fluxo e assim, dialeticamente, nos impulsiona adiante.

Por sua função especial de pontuação do tempo, o personagem do Porteiro tomou particular destaque na abordagem sonora, pois sua atuação naturalmente se distancia da abordagem do restante dos personagens.

O saltimbanco traz para o primeiro plano esta musicalidade não usual, porém permitida: sendo o saltimbanco, está se expressando dentro do código esperado – e por isso não cria estranhamento, mas corte temporal.

Temos aqui uma imbricação de sentidos entre o plano semântico e o estrutural/temporal: enquanto a convenção teatral opera numa continuidade (pois nos leva a aceitar a diferenciação do personagem), as características rítmicas criam descontinuidade e nova informação.

ATO IV

Cena I – Uma caverna no pântano

Descrição

A cena se inicia com o som dos exércitos avançando, ao comando da fala do Porteiro: “É o começo da guerra!”. Os atores, sentados no chão ao fundo do palco, reproduzem o som de cavalos correndo, armas e arreios em movimento, até estancarem subitamente a um gesto de Macbeth. Tem início então a consulta às bruxas. Os atores tocam as mesmas garrafas do início, divididos entre os que agora estão tocando o próprio tema de Macbeth, à direita, e os que utilizam o som como interferência. Neste caso, porém, é o diálogo que segue a sonoridade da orquestra, ritualizando-se e sendo estimulado pela composição. Ao final, a sonoridade começa a se desorganizar; as bruxas somem, tudo pára subitamente.

Comentário

Esta é certamente a cena mais “musical” do espetáculo; totalmente marcada sobre a concepção sonora, a ação dramática, no entanto, dialoga com ela, transformando-se e transformando por sua vez a música em personagem.

É inegável o poder destas sonoridades em cena. Por outro lado, a presença estruturante do tema melódico de Macbeth é fundamental como elemento de unidade composicional. O problema temporal e rítmico é destacado e trabalhado de forma dialética entre a música e a cena.

Já a sonoridade do exército participa do plano de sonoridades que, sendo descritivas de sonoridades acústicas naturais, tomam seu sentido a partir da própria convenção teatral.

Processo de criação

A sonoridade essencial desta cena foi criada num laboratório coletivo, realizado por todos os atores.

A proposta inicial foi a procura de timbres. Essa busca já estava em curso desde o início dos ensaios. Desta vez eram procurados sons para serem trabalhados nas cenas das bruxas e do exército.

O elenco já vinha pesquisando essas sonoridades com diversos elementos de sucata de ferro e garrafas vazias. Esse material foi recebido e colocado à disposição dos atores.

Inicialmente, cada um buscou uma forma particular de uso sonoro de cada objeto, orientado por seu próprio repertório de habilidades e buscando relações cinestésicas com idéias e representações já existentes sobre o trabalho já feito – relações estas traduzidas como qualidade de movimento, força, acento, tônus, dinâmica de transformação corporal, pausas de movimento.

Em seguida, foi proposta uma improvisação coletiva com essas sonoridades.

A prática coletiva de improvisação conscientiza o ator para os dados rítmicos e sonoros e faz surgir relações tanto puramente musicais quanto no plano semântico. Assim, foi proposto ao elenco que deixasse surgir imagens quaisquer a partir do resultado sonoro geral.

O registro dessas imagens se fez tomando por base cada trecho de improvisação que contivesse uma idéia musical mais ou menos estruturada. Ou seja, uma célula rítmica definida, uma combinação de timbres, uma seqüência melódica ou de eventos sonoros distribuídos numa ordem determinada.

Novamente, retornamos aqui ao papel fundamental da escuta no trabalho do ator e, para além desse papel, ao da conscientização de estruturas musicais como ponto de apoio.

Dentre essas, uma das mais básicas é a repetição. Especialmente na improvisação realizada com pessoas que não tenham o hábito da escuta e da ação sonora, a repetição é a forma espontânea que surge como primeiro recurso de rememoração da estrutura sonora, auxílio na construção de uma *gestalt*.

A partir da fixação destas memórias é que se pode começar a construção do discurso musical, que se inicia através da proposição de formas diversas de relacionar entre si estas idéias sonoras.

Estamos aqui partindo para um segundo nível de articulação, que poderíamos chamar *ideogramático*, pelo fato de operar por meio de justaposições e acumulação de materiais a fim de construir um novo significado..

Foram assim realizadas tentativas de justaposição dos materiais encontrados, execução simultânea, modificações rítmicas, criação de novos materiais, entre outras.

Veja-se que estes procedimentos colocam em prática o conceito de repetição e o de não repetição – conceito este representado pela modificação do material sonoro, pela sua transformação, ou pelo surgimento de novos materiais.

Estamos falando, portanto, de dois outros conceitos fundantes do discurso musical: a variação (que é basicamente repetição, isto é, um pensamento novo sobre algo que já foi dito) e o desenvolvimento (algo que ainda não foi dito).

Estamos agora no terreno da composição musical. Caminhando pela via da improvisação, partimos do estímulo sonoro sugerido pela vivência pessoal do ator (e, portanto, relacionado ao seu universo de imagens, idéias e sentimentos sobre a peça), criando uma sinestesia, uma ponte (real) que liga estas memórias às estruturas sonoras delas originadas.

Rumamos agora na direção de um segundo nível de articulação, que é o da construção de sentido entre estas estruturas, e, para compreendê-lo, descreveremos o processo de criação dos dois eventos sonoros desta cena.

Garrafas

A escolha de garrafas como instrumentos atendeu em primeiro lugar à necessidade de se obter um som contínuo e grave, e também de este poder ser executado pelos próprios atores.

Utilizamos várias garrafas de diversos tamanhos e materiais. A pesquisa se iniciou com uma proposta de percussão, mas logo vários atores preferiram usar a

produção de som através do sopro, o que lhes pareceu mais rico e com maiores possibilidades de uso e de controle.

A dinâmica da escolha pessoal de uma sonoridade é um processo complexo, do qual destacaremos um aspecto fundamental: o do prazer do som. De fato, a cada nova possibilidade descoberta, revitaliza-se o jogo entre músico e instrumento; e da novidade nasce o prazer. Prazer sentido também fisicamente: o som que nos envolve, o som que nos descansa, o som que nos irrita – descobertas do poder do som.

Daí também a necessidade de controle, intimamente ligada à possibilidade de repetição do som.

Os atores foram assim construindo passo a passo o seu universo sonoro como compositores, resolvendo os problemas acústicos que lhes eram apresentados.

As garrafas foram em seguida enchidas com água em diversos níveis, para a experimentação de possibilidades de manipulação das alturas. Foi realizado então um laboratório conjunto com dois atores que atuavam na cena, nas personagens de Macbeth e Bruxas (todo o texto era dito por um só ator).

Neste laboratório, os atores, já tendo agora se apropriado cada um de seu instrumento, passaram a interagir com o texto, criando uma partitura musical para a cena.

Foi criado um acontecimento sonoro específico para cada parte do texto. Assim, quando fala Macbeth, ouvimos dois eventos simultâneos:

- a) Um grupo de garrafas afinadas no acorde básico do tema de Debussy, que executam a melodia *ad libitum*, em *Adagio*;
- b) Um segundo grupo de garrafas não afinadas, que interferem no primeiro, tentando descaracterizar a compreensão da melodia.

Quando a personagem Bruxas responde, todas as garrafas realizam um módulo de 10 pulsos regulares, dentro do qual o ator ajusta o tempo do texto.

Na última intervenção de Macbeth, todas as garrafas iniciam uma improvisação em que devem realizar um grande *crescendo*, ritmicamente livre, em que também os acentos são cada vez mais fortes. Isso faz com que as garrafas produzam harmônicos

das notas originais mais ou menos agudos, criando novidade e incrementando a força dramática da cena, até serem estancadas pela última fala de Macbeth.

A melodia de Debussy marca uma vez mais o estranhamento, porém é uma memória que surge em um contexto informativo muito diferente. A interferência do segundo grupo de garrafas contribui para a criação de ruído, na medida em que se trata de timbres similares numa atuação rítmica que tende à desorganização.

A fala do personagem Bruxas ocorre paradoxalmente sobre uma célula rítmica extremamente simples e de organização clara; esta célula atua, no entanto, num âmbito quase físico da escuta, uma vez que apela à memória da respiração humana – criando, portanto, uma ponte para o plano da imagem.

É neste âmbito de eventos que opera a linguagem da música de cena – ocorrências geradas e organizadas acusticamente, que estabelecem subitamente uma interseção com um plano paralelo da cena, seja o texto, seja a luz, seja outro qualquer.

Desta forma, por contigüidade, a percepção do espectador aproxima esses diferentes planos e completa o sentido apenas sugerido.

Em artigo sobre as indicações de Wagner para a execução de suas óperas, Dieter Schnebel nos mostra o extremo cuidado previsto para entradas e saídas de luz, mudanças de cor e intensidade, posicionamento dos atores-cantores, entre outros procedimentos, configurando uma verdadeira partitura da luz, pensada como parte integrante da concepção de Wagner.

É de se notar, portanto, e fazendo um raciocínio paralelo, que não é nova a preocupação estrutural sonora na cena, ainda que historicamente ela tenha se colocado como preocupação inicial entre os músicos.

Exército

A idéia que originou a sonoridade do exército veio de um dos trechos de Grande Sertão: Veredas, de Guimarães Rosa, em que é descrita a chegada de um grupo de jagunços a uma fazenda:

“Aí mês de maio, falei, com a estrela-d’alva. O orvalho pripingando, baciadas. E os grilos no chirilim. De repente, de certa distância, enchia espaço aquela massa forte, antes de poder ver eu já pressentia. Um estado de cavalos. Os cavaleiros. Nenhum não tinha desapeado. E deviam ser perto duns cem. Respirei: a gente sorvia o bafejo – o cheiro de crinas e rabos sacudidos, o pêlo deles, de suor velho, semeado das poeiras do sertão. Adonde o movimento esbarrado que se sussurra numa tropa assim - feito de uma porção de barulhinhos pequenos, que nem o dum grande rio, do a-flor. A bem dizer, aquela gente estava toda calada. Mas uma sela range de seu, tine um arreaz, estribo, e estribeira, ou o coscós, quando o animal lambe o freio e mastiga. Couro raspa em couro, os cavalos dão de orelha ou batem com o pé. Daqui, dali, um sopro, um meio-arquejo. E um cavaleiro ou outro tocava manso sua montada, avançando naquele bolo, mudando de lugar, bridava. Eu não sentia os homens, sabia só dos cavalos. Mas os cavalos mantidos, montados. É diferente. Grandeúdo. E, aos poucos, divulgava os vultos muitos, feito árvores crescidas lado a lado. E os chapéus rebuçados, as pontas dos rifles subindo das costas. Porque eles não falavam – e restavam esperando assim – a gente tinha medo. Ali deviam de estar alguns dos homens mais terríveis sertanejos, em cima dos cavalos teúdos, parados contrapassantes. Soubesse sonhasse eu?” (GUIMARÃES ROSA, 1986, p. 92).

A mestria com que Guimarães Rosa sugere, entre outras coisas, o tempo, nasce do controle rítmico da pontuação, mas também das mudanças que ocorrem nas idéias (eventos, ou melhor: ações) no interior de uma frase.

Do mesmo modo são sugeridos os sons: contrastando o silêncio antes preparado, para que cada pequeno detalhe sonoro possa ser imaginado pelo leitor.

A criação do som para a cena do exército passou, como se disse acima, pela inspiração neste trecho.

Foi proposta ao elenco a busca da pequena sonoridade da memória de infância e das viagens.

Num primeiro momento, o material proposto para os cavalos se revelou inadequado e insuficiente. Experimentou-se, por exemplo, o uso de cascas de coco para reproduzir o som dos cascos dos cavalos, sem sucesso.

Voltamos então a nos concentrar na busca de timbres e, depois de diversas tentativas, optamos por sons corporais. Ao final dessa pesquisa, optou-se pela simples percussão das mãos sobre o corpo, utilizando também algum material eventual da roupa que produzisse um som interessante.

Deparamo-nos aqui com uma particularidade de grande importância para aprofundarmos um pouco mais nosso conhecimento das relações entre som e cena e da construção de códigos para o espectador.

A questão: como seria o som de um exército medieval em marcha?

A resposta: na realidade, não temos essa experiência ao vivo em nossas vidas.

De onde vem, então, nossa memória dessa sonoridade?

Vem do cinema – do cinema americano, mais exatamente. Na verdade, ainda que reproduzíssemos fielmente o som de um verdadeiro exército a cavalo, este muito provavelmente não se tornaria verossímil ao ouvido do espectador, na medida em que já existe um código estabelecido para este evento sonoro em particular, deduzido do real (*vía* cinema) e compartilhado por milhões de pessoas.

Em sua crítica à utilização do clichê musical na obra de arte, Lívio Tragtenberg coloca, de um lado, sua utilização pura e simples como objeto que traz um significado pronto, já direcionado e, portanto, com risco de banalização; de outro, seu emprego como recurso metalingüístico, expressando-se com o contexto dramático e temporal.

Podemos afirmar que o clichê do exército cavalgando foi utilizado em função de um objetivo que ultrapassa a simples referência, deslocando-o e alargando sua funcionalidade, como será exposto a seguir.

O resultado da pesquisa do elenco atendeu, na realidade, à sua própria necessidade e veio das experiências individuais dos atores enquanto espectadores.

Este evento sonoro foi, portanto, construído sobre o código cinematográfico já existente.

Essa construção deu-se lentamente, compondo passo a passo cada detalhe de sonoridade e de silêncio. Feito isso, buscou-se um grande pulso comum, que incluísse os pulsos individuais de cada executante.

A partir do momento em que cada ator tinha claro o objetivo sonoro a ser alcançado, tratou-se simplesmente de estabelecer um fluxo direcional representado por um grande *crescendo-decrescendo*, que produzia os efeitos de aproximar e distanciar sonoramente o exército. Na segunda intervenção, o som era estancado por um gesto de Macbeth.

As duas entradas do exército eram comandadas pelo Porteiro. Na verdade, emolduravam sua advertência em relação ao perigo.

Os atores estão presentes no palco, sentados no chão ao fundo. O exército inicia sua cavalgada sonora, executando os ruídos com seus objetos de cena, à vista do público.

A verossimilhança da sonoridade é tão grande que o espectador assume o jogo da convenção teatral e ouve o exército se aproximando. Mais que isso, o espectador tem a impressão de ver o exército se aproximando, por um efeito de contigüidade entre a percepção sonora e a visual. Ao escutar o som do exército, ativa-se a memória, no sentido de se dar àquele som uma imagem.

Consegue-se, então, a crença na ficção pela via inversa à do acontecimento descrito anteriormente, com o uso das garrafas.

Desta vez, a simplicidade da proposta da convenção teatral transforma o som concreto, produzido propositalmente à frente do espectador, em som mágico, em pura imaginação.

A composição sonora cria aqui, portanto, um momento raro em que o espectador se abandona ao fluxo sonoro – isto é, ouve efetivamente a música da cena. Este breve momento, no entanto, é interrompido pela volta do fluxo da narrativa dramática.

Como se vê, o espetáculo cria seu tempo através do jogo dialético entre a continuidade e a descontinuidade, num processo que ora nos absorve na seqüência ininterrupta das ações dos personagens, ora nos lança em instantes nos quais o tempo se alarga e parece ter parado.

Cena II – Assassinato de Lady McDuff

Descrição

Com o palco quase no escuro, a cena se desenrolava em tempo acelerado, em que sons de animais, respiração ofegante e gritos se transformavam nas “armas” dos assassinos.

Comentário

Esta cena era realizada totalmente sem palavras. Toda a concepção sonora foi realizada pelos atores, em improvisação que buscava o som de animais selvagens. Esta improvisação foi feita a partir de premissas musicais, levando-se em conta o contexto sonoro de todo o espetáculo e o conhecimento de técnicas adquirido pelo elenco durante o processo de ensaios.

A criação desta cena, que foi a última a ser construída, foi uma espécie de teste para os atores. O tema da violência foi o mote para a busca da sonoridade.

Foi proposta uma improvisação livre; o material sonoro limitou-se ao uso da voz como instrumento, uma vez que quase todo o elenco participava da cena com movimentação corporal, impossibilitando o uso de outros instrumentos.

Apesar das recentes edições de trabalhos de pesquisa voltados à voz no teatro, com raras exceções encontramos atores que tiveram a oportunidade de terem suas vozes trabalhadas por profissionais conscientes, que lhes dão por sua vez

essa consciência e principalmente um treinamento vocal adequado a seus objetivos e material vocal.

Em geral, tenta-se formar um ator que enfrente qualquer tipo de exigência vocal. Muitas vezes, são feitas nos ensaios propostas vocais de dificuldade técnica acima das possibilidades do ator, que acabam prejudicando sua voz, por vezes com graves conseqüências.

A cena de que tratamos no momento é construída sobre ações vocais atípicas, isto é, não se solicita do ator que fale ou cante, mas que participe numa improvisação coral criando sonoridades que estão em sua maior parte na fronteira do ruído.

Esta é uma proposta que exige grande trabalho do ator, na medida em que a produção de ruídos guturais afeta o mecanismo vocal.

No caso desta cena, foi criado um aquecimento especial, no qual cada ator, sob nossa orientação, partiu do aquecimento básico de grupo (apoiado em treinamento cotidiano de respiração, relaxamento, impulso, emissão, articulação e ressonância) para a busca de sonoridades possíveis – ou seja, sonoridades produzidas com baixo índice de esforço nas consoantes e máximo aproveitamento das vogais.

Estabeleceu-se assim um repertório baseado na premissa da proteção vocal, a partir do qual se realizou a improvisação.

A limitação sonora imposta obrigou os atores a procurarem recursos expressivos dentro desse repertório possível, o que originou propostas sonoras carregadas de estranhamento em relação ao que seria esperado de sons de animais.

Cena III – Malcolm e McDuff na Inglaterra

Descrição

Com os dois atores sós no palco e na boca de cena, ouvem-se os sons do acampamento inglês: cavalos, cachorros, bigornas, assobios, gritos ao longe, sons indefiníveis. Depois que McDuff recebe a notícia da morte de sua família, começa

a crescer em *off*, vinda do fundo da cena, uma marcha que se mistura à atividade dos soldados e depois domina o espaço sonoro por inteiro.

Comentário

O acampamento foi um novo laboratório de descobertas do som cotidiano, organizado em partitura; como já foi dito acima, a formalização e a estilização do banal levam à transformação e ressignificação expressivas.

A criação de uma paisagem cênico-sonora, aqui como em outras cenas do espetáculo, muitas vezes se apóia em memórias e imaginação; assim, a sonoridade de um acampamento é a sonoridade de nossa imagem do acampamento; de certa forma, nós já a compusemos antes de realizá-la, ela se configura com antecedência para nossa visão e nossa audição.

Não se deve esquecer, também, que uma paisagem já tem uma composição enquanto fato real, cotidiano; nossos olhos e ouvidos, se estiverem disponíveis para ver e ouvir, perceberão a estrutura dessa composição e sua poesia. A imagem já existe em nós, seja composta pela imaginação, seja recuperada pela memória (embora isto seja quase sempre, também, uma re-composição).

No plano simbólico, o surgimento da marcha, do interior do formante sonoro do acampamento, sugere ao mesmo tempo um nascimento, o nascimento dessa força no interior desse exército; representa a força do ideal libertador de McDuff. A marcha participa do caráter de vários dos acontecimentos do espetáculo: de um lado, é uma canção de soldados, como a que se ouve na chegada dos soldados a Forres (Ato II, cena III); de outro, cumpre seu papel de ativadora de energias (para os personagens e para os atores); no plano da significação estrutural do espetáculo, torna-se um segundo tema contrastante, que aparece tardiamente na própria dramaturgia, mas necessário para o desfecho da peça. É simples o suficiente para não se defrontar com a profundidade expressiva e significativa do tema de Macbeth – o que também acontece na ação dramática.

No plano da estrutura composicional, ocorre uma gradativa substituição de sonoridades, cujas características são contrastantes: do ruído à frequência definida; da textura densa à monodia; da polirritmia ao pulso único, comum; da ênfase no timbre à ênfase nas alturas e na melodia; da relativa liberdade improvisacional à partitura rigorosa. Ora, novamente existe aqui um isomorfismo estrutural entre o que acontece na cena entre Malcolm e McDuff e o som que se escuta. A composição sonora esclarece o subtexto da cena, mas vai além disso, pois esse som é também a voz do coro, portanto uma outra voz dentro da ficção, de novo a manifestação do plano social.

Ato V

Cena I – Um aposento do castelo

Descrição

Cena da loucura de Lady Macbeth. Não há música.

Comentário

Aqui acontece o momento de silêncio da encenação. Respiração necessária no momento adequado.

De fato, esta cena revela o papel fundamental do silêncio na vertigem sonora que, iniciada no prólogo, estanca apenas um momento para logo ser retomada. Ao

mesmo tempo, particulariza a personagem da Lady através da negação da linguagem sonora.

Valoriza-se a palavra, a voz humana que fala – porém neste momento já não há sentido lógico: o delírio toma conta do discurso e se faz musical.

A palavra passa a valer pelo que tem de sonoro. Trata-se de silêncio, mas silêncio relativo, como sempre, como diz Cage. O delírio, a desorganização da razão, são substituídos pelo poético. Escutando através do som de palavras que já ouvimos, percebemos novos sentidos. Então, temos dois planos de música: a música que ouvíamos com vozes, ruídos, instrumentos, até agora, silenciou; mas a música do espetáculo, o fluxo rítmico do tempo, que escutamos no correr da partitura cênica, não. Mas não continua sendo música? Sim, neste sentido, que é essencialmente musical. Essencialmente porque perceber sentido através da organização de sons, silêncios e movimento é a essência da música. É a essência da *mousiké*.

Estruturalmente, esta cena é um respiro, uma pausa que separa o tempo de marcha que acabamos de ouvir, do tempo seguinte, a cena das bandeiras.

Cena II – Campo próximo a Dunsinane

Descrição

Três soldados dão a notícia da aproximação do exército, enquanto giram bandeiras de modo a utilizar expressivamente a sonoridade resultante do movimento.

Comentário

O ritmo das bandeiras foi cuidadosamente coreografado, em função do texto e da sonoridade obtida ao movimentá-las rapidamente. Esta cena constitui um exemplo de estruturação rigorosa de texto, música e movimento.

Temos aqui quase que uma evocação do uso coreográfico das ações experimentado por Meyerhold em diversos espetáculos e em seu Studio. Em diversos momentos de Macbeth são visíveis estes traços, que indicam de certa forma a permanência e/ou a transformação de recursos utilizados em outros momentos da história do teatro, assumindo outros sentidos.

Particularmente neste caso, sente-se a relação de importância entre som e movimento, um movimento que traz em si sua própria trilha sonora. A formalização do movimento tem, no caso, a função de chamar a atenção para o texto que se ouve no momento, obrigando-o a se conformar a um esquema rítmico e transformando-o em poesia, embora se trate de uma cena de ação, em prosa.

Cena III – Um aposento no castelo

Descrição

Macbeth e Seyton (na montagem, o Porteiro). Dois tambores marcam um pulso em compasso binário, muito lento. Esses tambores prosseguirão até o início da batalha, parando apenas no momento do solilóquio de Macbeth.

Comentário

Os tambores são tocados por dois atores, nas coxias, à direita e à esquerda do palco.

Talvez um dos recursos mais antigos do teatro, a pontuação do tempo cênico através da percussão desempenha um papel comparável ao do *ostinato* na música: a consciência do tempo vem à tona através da própria tentativa de demarcação operada pelo pulso constante, que contrasta com o pulso interno da

personagem. No caso desta cena, Macbeth atua num tempo lento e sem cortes; o caráter de suas ações poderia ser descrito, por exemplo, com os termos *grave* e *sostenuto*, apenas para usar a nomenclatura musical de uso corrente.

O reforço do tempo externo do ator pelos instrumentos auxilia a percepção do espectador em relação ao tempo interno e enfatiza sua expressão sonora concreta: o texto. Este, em termos musicais, está nesse momento sendo tratado como um material contrastante com o da sonoridade instrumental: pulso não regular, dinâmicas não constantes. Criamos assim um *contraponto* entre esses acontecimentos sonoros (texto e instrumentos), tratando-o, porém, com a precisão do músico, prevendo eventos temporais (por exemplo, que se ouça um toque do tambor depois de determinada palavra, ou o corte súbito no momento do solilóquio principal da cena).

É muito clara aqui, novamente, a utilização da repetição como recurso de linguagem. A reiteração da consciência temporal atua como veículo para um *crescendo* de intensidade dramática. O som mais uma vez passa a representar - no sentido teatral - um conflito. Cria-se, portanto, um código a partir da manipulação consciente do tempo - uma das matérias da música.

Cena IV – Malcolm e exército

Descrição

Malcolm convoca o exército a quebrar os galhos das árvores e se camuflar. Ouve-se o som dos galhos sendo quebrados. *Black-out*.

Comentário

O som dos galhos foi contribuição de outro ator, aproveitando a brincadeira infantil de, repentinamente, estalar os dedos e depois bater uma palma breve.

A pesquisa sonora dos atores valorizou o resgate da memória musical de infância, trazendo para o trabalho um jogo sonoro oriundo da vivência pessoal de um deles. A partir do jogo foi proposta a improvisação como caminho para a formalização da cena, elaborando-se um discurso que é então formalizado pelos atores.

Novamente há o jogo de ilusão, o som que representa, que é convenção aceita pelo espectador, jogo mostrado aqui em sua forma original. O ator apresenta seus recursos explicitamente (como na cena do exército a cavalo). Ele cria signos a partir do mais simples. A voz de comando de Malcolm é a chave para que o jogo possa acontecer: é ela quem nomeia o som, cria o código; a partir daí, pactuamos com o ator e compartilhamos o jogo. Um fragmento de texto, um fragmento de som: todo o resto é nossa imaginação. A cena os lança para nós, simplesmente. Ela não duvida de que vamos crer: cremos.

Cena V – Morte de Lady Macbeth

Descrição

Continuam os tambores. Seyton relata a morte da Lady. Silêncio. Solilóquio de Macbeth. Os tambores retornam, no mesmo andamento.

Comentário

Esta é tradicionalmente a grande cena de Macbeth. O tempo lento, interrompido, acentua o silêncio, ainda mais quando retorna o som dos tambores.

No nível composicional, note-se que o grande silêncio de Macbeth está tematicamente relacionado ao silêncio da cena do delírio de Lady Macbeth; estruturalmente, essa relação cria unidade pela repetição do silêncio em momentos pontuados com clareza e próximos no tempo.

O som atua como forma de acentuar nossa escuta para o silêncio. O recurso é antigo, mas funciona. Por que? Primeiro: pela simplicidade. Apenas um pulso. Quase regular, não inteiramente, de maneira a criar insegurança e expectativa. O silêncio começará a se tornar cada vez mais freqüente, levando ao grande silêncio final (em que se ouve apenas o vento). Portanto, a partir da cena da loucura da Lady, o silêncio passa a ser usado como figura, não como fundo.

A estereofonia dos tambores (posicionados fora de cena, de cada lado do palco) espacializa o som; este se constitui em um objeto sonoro que atravessa o palco de um lado a outro, como uma linha que passa pelo centro do corpo de Macbeth. O trabalho sonoro musical busca neste espetáculo, portanto, sempre uma fisicalização, um tratamento do som que assume seu *status* material e disso tira partido. Isso significa que é preciso ter liberdade na abordagem do material para pesquisar suas possibilidades expressivas. Princípios simples como esse podem ser usados a partir do deslocamento de sua função original (dois tambores marcando um pulso), na direção da composição de um discurso simbólico construído na relação com o espaço, com o corpo do ator, com a palavra – todos inclusos em um tempo comum; não necessariamente um pulso comum, ou um metro comum. Há durações particulares para cada evento; pode haver momentos em que alguns de seus acentos particulares coincidam, mas existe um grande ritmo criado por esses eventos, que se manifesta na fluência da duração e que se percebe ter características próprias, conferidas exatamente pela originalidade de estarem essas diversas temporalidades unidas naquele espaço-tempo. Isto é polifonia.

Constrói-se, em Macbeth, a cada nova estrutura sonora, uma nova necessidade de adaptação de espaço e movimento; elabora-se um cronotopo (um espaço-tempo) a cada cena, se é possível dizer assim, particularizando ao máximo o conceito de Pavis. Essa é a composição da música da cena.

Cenas VI e VII – A batalha

Descrição

Entra em gravação o tema de Malcolm, muito lento, deformado sonoramente e em repetição indefinida. Sobre ele ouve-se, longínqua, uma marcha militar escocesa. Tambores, trovões, correntes. Luta entre Macbeth e Siward, que morre. Luta entre Macbeth e McDuff. Morte de Macbeth. Silêncio. Vento. Fala final de Malcolm. Vento.

Comentário

Grande cena final. Une-se o som gravado ao som ao vivo. A marcha muito lenta contradiz o ritmo da cena e traz à memória o ritmo interno de Macbeth, seu cansaço. Referência longínqua às canções do espetáculo. Uso de todo o aparato sonoro, com exceção das garrafas.

O *leitmotif* de Malcolm sobrepõe-se lentamente ao som de Macbeth, e a concretude dos metais e gritos humanos se perde sob o volume de um som gravado que, sem tentar reproduzir sons de batalha, critica a cena sugerindo a morte, pela deformação de andamento, conferindo seu pulso ao decorrer da cena.

Volta a máquina de vento, à vista do público.

A trilha gravada explorou o recurso do *looping* (repetição de um mesmo trecho, à maneira de um *ostinato*) como recurso para a manutenção de um tempo contínuo e lento. Ao mesmo tempo, essa sonoridade contrastava fortemente com a velocidade e a seqüência progressiva dos acontecimentos em cena, reforçando uma estaticidade oposta à sugestão da batalha. A gravação teve também o papel de preenchimento do espaço cênico, criando a sensação do grande espaço aberto sugerido por Shakespeare. Como as demais partes gravadas da música de Macbeth, esta também se caracteriza por se distanciar do referencial cotidiano (instrumentos conhecidos, marchas, por exemplo), tornando-se mais uma amarra da unidade do discurso sonoro da encenação.

Interseções entre a linguagem musical e a encenação em Macbeth

Como pudemos verificar, o processo de criação do projeto musical desta encenação nos conduz de volta a nossas reflexões anteriores sobre as poéticas cênicas e musicais contemporâneas e à necessidade de uma formação musical atualizada para o teatro, com foco no ator, mas envolvendo também os demais envolvidos na criação dessa linguagem, uma vez que, em teatro, todos são responsáveis, em alguma medida, pela composição da musicalidade do espetáculo, pela elaboração dessa *mousiké*.

O conceito de cronotopo, como vimos, é adequado para compreendermos como a idéia de *mousiké* se presentifica na cena. Em Macbeth, essa relação pode ser identificada a cada cena, conforme acabamos de examinar. Cada cena foi estruturada levando-se em conta a importância de sua composição rítmica e sonora, a qual transparece nitidamente enquanto elemento construtivo de cada cronotopo artístico, dando-lhe características particulares e conformando assim, na totalidade da encenação, uma poética própria. O que enfatizamos aqui é justamente o destaque que a concepção musical teve em Macbeth, dando a cada cena um apoio explícito e servindo de arcabouço para a ação. Nesse processo, o pensamento musical foi exercido de forma a propor soluções diferenciadas a partir de cada problema cênico ou dramaturgico, sempre se pautando por uma visão que considera a música como uma das matrizes passíveis de utilização na organização da linguagem teatral.

Funções do som e da música em Macbeth

O som e a música, como vimos neste capítulo, assumiram funções relevantes nesta encenação. Ainda que várias dessas funções se façam presentes em muitas poéticas cênicas, seu sentido particular varia, evidentemente, de caso para caso. Assim, torna-se improdutiva uma classificação geral dessas funções, as quais podem ser apreendidas da situação específica na qual se encontra cada

proposta musical. Portanto, faremos um levantamento dessas funções especificamente na encenação que estamos analisando.

O espectador geralmente percebe a cena como um todo; não a analisa em seus elementos discretos. A cena é, para ele, um suceder de eventos tecidos em rede, no espaço e no tempo, cênicos e dramáticos. À medida que vai se inteirando dos códigos utilizados na encenação, esse espectador pode ir compreendendo os diversos níveis de discurso presentes. A expectativa pode cumprir um papel importante nesse processo, pois, tal como na música, o espectador tende a esperar uma coerência com o discurso, a cada novo evento. No entanto, a nova informação vem, muitas vezes, justamente da transgressão dessa expectativa; assim, o que geralmente se espera é um discurso que equilibre essa expectativa entre elementos de informação nova e elementos de redundância. A ocorrência desse equilíbrio pode ou não ocorrer; é rara, em algumas poéticas cênicas e musicais contemporâneas. Em Macbeth, no entanto, a própria dramaturgia shakespeariana induz a esse equilíbrio, e a encenação de Ulysses Cruz obedeceu a essa premissa.

Esse é o contexto no qual identificaremos as funções da música em Macbeth.

A música assume uma função metafórica em Macbeth, na medida que se assume enquanto representação; representação de espaço, tempo, sentimento. A função simbólica do som e da temporalidade musical é explícita e se coloca com clareza nesta encenação.

Ainda próximo deste sentido, as estruturas sonoras e temporais se colocam em uma relação de alteridade com outros elementos da cena, seja com os personagens propriamente ditos, seja com o espaço no qual ocorrem. Essa relação de alteridade advém dos procedimentos de deslocamento a que se submeteu o material sonoro no espetáculo, como, por exemplo, a presença da sonoridade da festa em *off*, durante o solilóquio de Macbeth (Ato I, cena VII).

A percepção do plano sonoro como um Outro propõe a questão do distanciamento. De fato, como o plano da organização da *mousiké* em Macbeth é tão explícito, essa mesma condição faz com que percebamos com clareza o funcionamento dos elementos musicais, tanto no plano estrutural quanto no plano da fábula. Isso cria um

tipo de distanciamento que faz oscilar o foco de atenção do espectador entre esses planos, propondo a fruição da cena também num sentido musical.

A função analógica aparece em diversos momentos. Ela se dá quando um ou mais elementos do som guardam alguma relação de similaridade com outro acontecimento cênico. Um exemplo é a sonoridade da coruja (Ato II, cena II), em que, embora com um timbre diferenciado, a percussão se assemelha ao ataque (momento exato em que o som se inicia) do pio da coruja. Essa função guarda uma relação direta com a questão da imitação, atuando como uma espécie de variação de algum dos parâmetros.

Outra função é a reiterativa: a marcha de Malcolm reitera a ação real em curso, no caso a batalha. É uma função importante quando usada no sentido de trazer memórias e de afirmar eventos sonoros que já apareceram antes, pertencendo, portanto, ao campo da repetição enquanto elemento de unidade musical.

Em vários momentos, a música serve como índice de lugares, personagens e, ainda, como veículo de significados arquetípicos, como o caráter majestoso que o tema musical de Macbeth assume na entrada de Duncan.

Há ainda funções de composição, relacionadas a procedimentos de movimento cênico, como a função de garantir a continuidade de tempo e espaço, ou sua mudança.

A função mais relevante, no entanto, é a de estranhamento, causada pelo deslocamento de algum dos elementos sonoros em relação à expectativa. Esta função é diretamente ligada à linguagem específica desta encenação, dando-lhe uma marca característica.

Vemos que, na verdade, essas funções estão, na maior parte das vezes, entrelaçadas no discurso cênico, o que, se por um lado as torna difíceis de perceber e analisar, por outro nos mostra como a questão musical está fortemente entranhada no tecido estrutural de Macbeth, confirmando sua função última como arcabouço importante do discurso da encenação.

Procedimentos composicionais em Macbeth

Há várias ordens de procedimentos de composição em Macbeth.

O material sonoro (criado nos ensaios ou sugerido pelo compositor) foi estruturado na forma de temas, dos quais foram retirados elementos para desenvolvimento ou variação. Esses elementos podem ser classificados como espécies de motivos, incisos, ou mesmo gestos musicais, simplesmente. Assim, formavam-se novos constructos sonoros, que se articulavam em módulos composicionais para construir o texto musical.

Dentre estes elementos, deve-se lembrar que, além do som e do silêncio, contam-se também a palavra e o movimento no espaço e a rítmica das ações.

Esses elementos foram manipulados e transformados com a utilização de diversos recursos. Listamos a seguir alguns deles: uso dos princípios de repetição, variação e desenvolvimento; uso de durações livres; improvisação (como recurso de criação para se chegar à composição ou como recurso de linguagem, assumindo o acaso); estruturação dos elementos musicais nos cronotopos como acontecimentos musicais (signos dentro da polifonia sígnica musical); uso diversificado do silêncio: respiração, corte; deslocamento de formantes sonoros no interior do signo musical; uso do princípio da escuta acusmática (jogar com o som cuja fonte é visível ou invisível); uso do texto dramático como partitura; uso da dinâmica enquanto código; uso da velocidade enquanto código; variação de textura no interior de um som, ou entre vários sons; uso de contrastes: contraponto, polifonia; uso de processos de acumulação, sobreposição e seqüenciação; variação timbrística.

Vemos que alguns desses procedimentos pertencem ao ofício da composição em qualquer época; alguns deles, entretanto, são característicos das linguagens musicais contemporâneas, que já examinamos anteriormente. Outros são recursos que sempre participaram da elaboração sonora no teatro, e mais ainda no teatro do século XX, embora por muito tempo tenham permanecido estranhos às poéticas musicais européias, como é o caso do uso do ruído.

Todos eles, no entanto, são comuns às novas propostas da educação musical.

Nossa tarefa, agora, será articular as idéias expostas nos Capítulos I, II e III com os exemplos práticos vistos neste capítulo, a fim de propor caminhos para uma educação musical no teatro.

Capítulo V

A abordagem musical da cena

A dimensão musical da cena se realiza a partir da colaboração entre seus diversos agentes: ator, encenador, dramaturgo, músico (diretor musical, sonoplasta, músico ao vivo), cenógrafo e outros. Todos atuam na composição do plano musical e rítmico da cena, elaborando uma verdadeira “dramaturgia sonora”, que está incluída na encenação como *mousiké*, isto é, como plano de linguagem que ordena as relações entre som, tempo, espaço e ação. Podemos usar o conceito de *cronotopo artístico*, tal como propõe Pavis, como modelo para a análise e para a composição da cena, como vimos no Capítulo III.

Nesta elaboração, todos os planos de linguagem são contemplados necessariamente, o que faz da encenação, em primeiro lugar, um grande projeto de criação, mas também de pesquisa e educação. Desta perspectiva é que vamos nos ocupar do plano da educação musical do ator.

O tipo de teatro que pode ser descrito como tendo essas características é aquele em que a encenação é tratada musicalmente como composição; teatro em que, a partir do corpo musicalizado do ator, organizam-se as ações físicas (através do movimento) e toda a encenação, do ponto de vista do discurso musical.

Isto indica que este teatro, de forma explícita ou implícita, propõe o tratamento diferenciado da temporalidade como temática detonadora da elaboração de poéticas. Essas poéticas podem ter um caráter de maior ou menor continuidade em relação ao tempo, o que confere a cada uma delas, ou mesmo a cada encenação em particular, uma marca própria, advinda de seu tipo específico de composição temporal. Isso, evidentemente, não quer dizer que essa seja a única característica da linguagem de uma encenação. Porém, é uma característica importante dos pontos de vista estético, artístico, técnico e da recepção. Característica fundamental também para nosso estudo, para o qual a

musicalidade e, como elemento integrante desta, a temporalidade, são pontos centrais.

Esse teatro lida com a ordenação das ações através da consciência da temporalidade, nos planos físico e intelectual. Nele, o corpo é considerado mediador e local de registro da memória rítmica. Essa consciência pode ser atingida através do trabalho com o tempo-ritmo, isto é, com a percepção, o entendimento, a experimentação e a composição de seqüências de ações a partir de sua relação com as temporalidades interiores e exteriores ao ator. Assim, a partir da idéia de uma linha ininterrupta de ação, constrói-se uma partitura de ações físicas.

No entanto, as propostas de formação do ator que abordaram a questão da musicalidade, do tempo e do ritmo cênicos, desde o início do século XX, podem e merecem ser revistas, na medida em que outras experiências e contribuições acrescentaram dados relevantes a essa discussão.

As propostas metodológicas que examinamos, entre elas as de Stanislavski e Meyerhold, abordam o fato musical com ênfase na questão rítmica.

Stanislavski coloca em primeiro plano o tempo-ritmo como instrumento de coordenação temporal da linha contínua de ações. Embora haja pontos de contato com a prática musical, como, por exemplo, a atenção dada às pausas e aos acentos, sua proposta prioriza o ritmo como estrutura que sustém o devir das ações. Stanislavski, porém, não se aprofunda em outros aspectos da linguagem musical que podem auxiliar o ator na composição de sua partitura, como, entre outros, as alturas, o timbre e as dinâmicas e a articulação entre estes e o tempo. Estes aspectos, além de terem importância intrínseca como elementos do plano musical das ações, interagem entre si, o que significa que a percepção rítmica e, portanto, a elaboração do tempo-ritmo da partitura se modifica em função das alterações ocorridas no âmbito das alturas, do timbre e assim por diante. Pode-se imaginar que esses aspectos estejam contidos no trabalho com o tempo-ritmo, o qual funcionaria como uma espécie de estrutura de base, sobre a qual o ator iria construindo a musicalidade da atuação.

No entanto, cremos que uma formação abrangente, que aborde em profundidade as articulações sonoras enquanto composição, pode fornecer

instrumentos valiosos para a composição das partituras do ator e da cena e, através da prática musical, pode facultar ao ator o domínio musical preciso de sua partitura.

A questão musical no teatro atinge, também, as questões do estudo da sonoridade, do silêncio, da natureza do som, da invenção musical, das estruturas composicionais e das relações entre estas e as estruturas dramatúrgicas do espetáculo.

Meyerhold aprofundou estes aspectos em sua prática de encenação. O estudo de música, obrigatório em seu Estúdio, assim como a instituição de uma disciplina que abordava especificamente a enunciação musical do texto, são provas da importância que dava ao conhecimento da linguagem musical pelo ator. Como já vimos no Capítulo I, a música era um dos pilares do pensamento cênico de Meyerhold. O sistema de treinamento do novo ator, por ele concebido, tinha na consciência do tempo e em seu domínio rítmico rigoroso dois de seus princípios fundamentais. Meyerhold relacionava também as questões estruturais da encenação a estruturas musicais.

O quê mudou desde então? Vimos, no decorrer deste trabalho, que uma parte dos criadores nas áreas da música e do teatro buscou uma renovação da própria linguagem de cada área durante o século XX. A mudança no paradigma da escuta, assim como a procura por uma nova encenação e, portanto, por um novo ator, aliadas a uma atitude permanente de investigação, vêm caracterizando boa parte da produção teatral desde então.

Isto nos mostra que há necessidade de se elaborar uma pedagogia atualizada para a educação musical no teatro, que:

- a) seja abrangente e completa em termos musicais e
- b) forme um ator que domine as competências e habilidades necessárias para dar conta de todos esses aspectos musicais específicos do teatro, possibilitando uma compreensão musical da cena.

Pressupomos, com isto, que a toda cena subjaz algum tipo de pensamento musical, no sentido de que a cena deve, necessariamente, se organizar de alguma

forma em relação a som, silêncio, palavra e movimento, isto é, toda cena configura uma *mousiké*.

Nossa proposta indicará caminhos para a abordagem musical da cena, baseada na improvisação e no jogo como procedimentos comuns às pedagogias da música e do teatro; na idéia de ação física como o veículo de presentificação da *mousiké* (como agente vivo da construção do cronotopo) e na crença de que a educação musical do ator dá-se durante o processo criativo (seja na criação de um espetáculo, seja nas experiências em sala de aula). Essa proposta visará à consciência da escuta e do controle do tempo pelo ator, mas também pelo encenador, considerando-se que ambos podem conceber em conjunto o discurso cênico, apoiados pela matriz musical. Essa colaboração pressupõe a apropriação do conhecimento musical prático e teórico necessário à consecução de seus objetivos. Pretende-se propiciar, assim, a esse ator e a esse encenador, uma autonomia de atuação nesse campo de fronteira entre a música e o teatro.

Princípios norteadores gerais

Processo de criação e processo de educação

Em arte, o processo de educação costuma dar-se, preferencialmente, integrado a alguma forma de processo de criação. Quando criamos, apropriamo-nos de uma linguagem; este procedimento atua como forma de conhecer o mundo. O processo de educação, no teatro, só pode se dar se envolver a questão da criação; e o de criação, por sua vez, se nos apropriarmos em conjunto dos saberes que construímos em grupo. Uma pedagogia musical para o teatro nunca deve perder de vista duas metas: a criação artística, que é seu objetivo essencial, e a instrumentação para a vida futura.

O processo de criação como processo coletivo de construção de conhecimento

Os princípios dos quais se originam estas novas idéias estão presentes nos pensadores das áreas da música e do teatro que examinamos até agora neste trabalho. Acreditamos que esses princípios fazem parte, desde sempre, da natureza da própria criação artística. Neste sentido, a atividade artística tem, cada vez mais, mostrado que é necessária e deve ser tornada acessível como parte de uma educação universalizadora, na qual se leve em conta o homem como ser integral e atuante, também no plano estético, enquanto cidadão. Hoje, o que se espera da educação é que contribua antes de tudo para a construção da autonomia e da responsabilidade pessoal e social humanas, fundadas numa moral e numa ética democráticas.

De fato, todo processo verdadeiramente educativo se dá, segundo Paulo Freire, em relação, ou seja, educadores e educandos educam-se a si mesmos e aos outros em intermediação constante: "...quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado" (FREIRE, 1996, p. 23). Nesse tipo de processo, a interação proposta entre as partes leva à realização de ações transformadoras, em relação a elas mesmas, ao outro e ao contexto no qual atuam. Dessa forma, alunos e professores, em conjunto, discutem questões, definem as situações a resolver, elaboram respostas possíveis, críticas, revisões e re-planejamentos, e levam a cabo novas ações, sempre com um foco determinado (ou com focos diversos e particulares a cada etapa, sem perder de vista o eixo central).

Desse ponto de vista, portanto, a ação educativa opera de forma dialética e se alicerça na relação de troca do homem com o mundo e do homem com o homem, na trilha das proposições de Piaget e Paulo Freire.

Ora, este tipo de processo é, em sua essência, repetimos, muito próximo da natureza do ato de criação artística - neste caso, do ato de criação teatral, que é, na maior parte das vezes, um ato de criação em grupo. Neste, os processos de invenção e de educação se entrelaçam durante a elaboração do discurso cênico.

Isso permite aos participantes testarem suas próprias soluções técnicas e suas estratégias de atuação durante o exercício da criação.

O ato de criação artística no teatro configura-se como projeto, ou seja, expressa a intenção de construção de um objeto. Tal não ocorre, no entanto, sem que cada ação criativa seja planejada, a partir do que vai acontecendo no cotidiano dos ensaios ou aulas (ou ambos, se for o caso). Isso nos leva à constatação de que o ato teatral é, em si mesmo, um ato pedagógico:

"A encenação, em sua essência, é fundada na relação pedagógica. Mais: essa relação pedagógica define, de alguma forma, o próprio ato de fazer teatro sem deixar de lado a preparação para esse ato" (BORIE, 1987, p. 2)

A relação entre os participantes do ato teatral, mais especificamente entre os papéis do ator e do encenador, assume assim o caráter de relação entre mestre e aluno, e exige um engajamento total de ambas as partes. Trabalha-se com a construção de um conhecimento em bases íntimas, pessoais, procura-se a definição de uma identidade artística, e isto exige confiança e rigor. Ainda segundo Borie,

"Não se trata de aplicar receitas, mas de dar princípios a partir dos quais elaborar uma linguagem própria. A técnica como aprendizagem e aplicação destes princípios torna-se o fundo sobre o qual se pode definir, desenhar uma identidade" (BORIE, 1987, p. 5)

Assim, o ator deve se apropriar de princípios que lhe permitam utilizar os resultados de sua experiência de forma autônoma, elaborando aos poucos os seus procedimentos em conjunto com o outro, seja este o encenador, seja o outro um ator. Sua atitude é de aprendizagem contínua.

O encenador, agora também professor, torna-se por sua vez o incentivador dessa aprendizagem; ele deve "...utilizar os mais variados estímulos, provocando a multiplicidade de pontos de vista, estimulando novas experiências e a atitude de pesquisa dos participantes" (MARTINS, 2002, p. 242).

Esse ato coletivo de criação artística subentende, portanto, uma atitude pedagógica que é também ética, pois implica a opção por valores, ao compreender a prática teatral como construção do ser humano.

Objetivos

Mousiké e cronotopo

Nosso objetivo é sugerir procedimentos de musicalização do ator, a fim de que este possa construir a autonomia de que falamos acima.

A proposta é que o ator se aproprie do conceito de música enquanto matriz do evento teatral, isto é, que compreenda a organização sonoro-temporal-espacial desse evento enquanto *mousiké*, concretizada em um *cronotopo*, ou seja, em um constructo espaço-temporal, o qual se manifestará através das ações físicas. Compreendida esta relação, o ator poderá analisar a cena enquanto compositor e músico e atuar levando em conta este conhecimento, integrando-o aos outros planos de seu trabalho. Como veremos adiante, o exercício da improvisação musical e teatral e a investigação das relações que mantêm entre si são caminhos que o ator pode trilhar para apropriar-se de e utilizar os conceitos de *mousiké* e de *cronotopo*.

Isso acontece porque o jogo e a improvisação, em ambas as áreas, exigem do ator o desenvolvimento da intuição, da fluência e da sensibilidade; a compreensão estrutural dos discursos cênico e musical e, ao mesmo tempo, a pesquisa, a seleção e o treinamento das ações necessárias para elaborá-los.

Essas ações, em nosso caso, serão focalizadas nos elementos musicais contidos no discurso cênico e nas possibilidades musicais do ator.

Para isso, ele deverá desenvolver consciência e competências para lidar com as necessidades da cena no plano da musicalidade, o que envolve:

1. A escuta da cena, feita *a priori*, a partir dos objetivos da mesma, ou *a posteriori*, a partir do material sugerido pelas improvisações realizadas.

2. A análise desses dados, a partir do exercício de escuta da cena, com o fim de chegar à compreensão do conceito de *cronotopo* pelo ator e pelos outros participantes da encenação. Essa análise poderá ser feita através das avaliações de jogos e improvisações (nos quais parte do grupo é platéia), derivadas da proposta de Viola Spolin, que exporemos a seguir.

3. A criação da cena, através:

a) da invenção de jogos e exercícios, cujas regras se originam dos objetivos pretendidos;

b) da invenção de situações-problema, a partir das quais se joga.

4. O desenvolvimento de uma sensibilidade para a percepção e o jogo no plano da *mousiké*, o que implica desbloquear-se, a fim de que a intuição possa funcionar com espontaneidade.

É fundamental para o ator, nesta proposta, compreender as semelhanças e diferenças das linguagens musical e teatral. Assim, uma educação musical para o ator deverá definir com clareza estes limites. Deverá também preparar o ator para se colocar numa atitude permanente de atenção e reflexão (de escuta, enfim) para com o plano da composição da *mousiké* de sua atuação. Assim, antes de tratarmos da musicalização em si, veremos algumas características relevantes do trabalho do ator em relação à nossa proposta.

A percepção globalizante do ator

O ator desenvolve, pela própria natureza de seu trabalho, um tipo de percepção globalizante.

Ao incluir em sua partitura de ações um movimento ou gesto determinados, todo o corpo do ator registra a percepção exata e a sensação global que acontecem ao realizar essa ação, marcando sua localização no espaço, o tônus muscular e vocal, o volume da voz e muitos outros parâmetros (como aliás

também acontece com o cantor e com o instrumentista). O corpo, como um todo, percebe as solicitações temporais e espaciais propostas por cada situação cênica e se organiza para responder a elas. O corpo registra uma rede complexa de relações, sob a forma de sensação, sintetizando-a na memória na forma de uma ação única, como uma imagem que se pode sentir.

Este tipo de percepção é similar à percepção que temos do *cronotopo*, na medida em que se configura como o registro global de um espaço-tempo. A consciência desse fato permitirá ao ator a manipulação dos componentes do *cronotopo* para sua composição.

O trabalho de musicalização do ator, portanto, deve partir dessa natureza física e sistêmica de seu trabalho, a qual vai ao encontro dos objetivos de uma educação globalizante, de características contemporâneas.

O corpo como centro da atividade do ator

Como já vimos no Capítulo II, o corpo é o mediador entre o ator, o espaço e o tempo. Acrescentamos aí também o som (incluindo a palavra) e o silêncio, completando os elementos da *mousiké*. É através do movimento vocal e corporal que o ator se relacionará com esses elementos.

Neste momento, voltamos às propostas de Grotowski, Artaud e Dalcroze, que descrevemos nos dois primeiros capítulos deste trabalho.

O desbloqueio e a espontaneidade preconizados por Grotowski passam a ser meios fundamentais para se conseguir o controle dos elementos da *mousiké*.

O trabalho com a respiração, tal como sugere Artaud, é um dos caminhos para se chegar aos impulsos corporais mais profundos, sem os quais o ator não pode acessar o sentimento, a imagem e as memórias, que são seu material de trabalho. Ligada essencialmente à respiração está a voz, veículo de presentificação do som, do silêncio e dos significados.

A educação da memória muscular, proposta por Dalcroze, é em tudo semelhante ao tipo de registro da ação feito pelo ator, que descrevemos acima.

Desbloqueio de tensões, respiração, memória muscular: estes são os instrumentos básicos do ator para alcançar o domínio físico da musicalidade em cena. Tal como o cantor ou o instrumentista, o ator necessita também colocar-se em um estado em que possa atuar no aqui-agora, respondendo com rapidez a todos os estímulos que caracterizam o jogo cênico.

Nas três propostas, o tempo e o ritmo são elementos estruturadores do discurso teatral, que se constrói fisicamente. Por essas razões, entendemos o corpo do ator como o foco de atenção de uma pedagogia musical no teatro.

Além disso, a elaboração de uma técnica passa pelo confronto físico entre o corpo do ator e a proposta feita pelo encenador. Em seu processo de formação, o ator conscientiza-se gradualmente de que seu corpo será o instrumento primordial para a construção do conhecimento artístico e, ao mesmo tempo, para sua expressão.

Ação física

Nesta concepção, é através da ação física que o ator articula seu discurso e elabora sua partitura de ações. Corpo, voz e respiração estão inteiramente envolvidos na construção dessa partitura, que é uma partitura de signos, cujos significantes são ações físicas nascidas de impulsos, os quais são reações a estímulos. A ação física pode ser vista, assim, também, como o elemento passível de controle pelo ator, com o qual ele constrói o tempo e o espaço, formata um cronotopo, compõe a *mousiké* da cena.

Atuar musicalmente é também agir, no sentido de que a partir de um impulso, reação a um estímulo, gera-se uma ação que se torna significativa e modifica o decorrer do jogo musical. Quando improvisamos em grupo, a isso junta-se a intenção de agir em relação à ação do outro, a qual tem a sua própria intenção. Há, portanto, uma analogia entre a ação física do ator e o que chamaremos aqui de ação musical, as quais se imbricam no jogo cênico. É preciso, então, que o ator

aprenda como trabalhar com essa ação física que concentra seu foco na musicalidade com que ela mesma é construída.

A natureza lúdica da música e do teatro

O que acabamos de expor nos leva à questão da natureza lúdica do aprendizado do ator, aqui pensada também do ponto de vista da musicalidade.

Música e teatro participam de uma mesma natureza: podem ser pensados como atividades que se realizam não só, mas também através do jogo. Na definição de Huizinga, o jogo

“É uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da ‘vida quotidiana’” (HUIZINGA, 1999, p. 33).

O caráter de jogo, presente em todas as artes, em maior ou menor grau, é forte na música e no teatro, inclusive por se tratar de artes que têm na prática de grupo uma de suas características marcantes.

O jogo é a forma básica de aprendizado do ser humano. Se retomarmos as idéias de Piaget (A Formação do Símbolo na Criança), veremos que o jogo é o procedimento por excelência em que se dá a experimentação para o aprendizado na vida cotidiana.

Improvisação

Mas o jogo é também caminho para a criação. No teatro e na música, como veremos a seguir, a forma essencial do jogo é a improvisação. Improvisar é atuar

no aqui-agora, aceitar o imprevisível. Na música e no teatro, a improvisação é uma via possível (e talvez a mais direta) de acesso ao novo. A improvisação faz parte da própria essência do teatro:

“... a tríade [ator, texto e público] constitui também o fenômeno teatral, que traz como elemento fundamental a improvisação, responsável pela vitalidade da arte no palco, do seu *hic et nunc* característico ...” (CHACRA, 1983, p. 20).

A improvisação estará sempre presente no teatro, portanto, em maior ou menor grau. Mas este *hic et nunc* está também presente na música. A música, como arte de *performance*, participa, da mesma maneira, do jogo com o imprevisto, base da improvisação.

No entanto, há também diferenças entre o jogo musical e o teatral. Devemos agora investigar quais os pontos de encontro que nos permitirão uma abordagem conjunta dessas duas formas de jogo. Assim se expressa Sandra Chacra quanto a essa relação:

“É do conhecimento de todos que o teatro nasce da improvisação, do ponto de vista de qualquer termo teatral nela contido. Porém, não se separa da improvisação como o recém-nascido se separa do corpo da mãe. ... Enfocamos o termo ‘teatral’ como qualidade da improvisação, caracterizada por um simbolismo dramático que lhe imprime um caráter peculiar, diferenciando-a de outros tipos de improvisação, como, por exemplo, a musical. Um arranjo de sons e ritmos realizados por músicos no ‘momento’ de qualquer execução pode obedecer a um mecanismo improvisacional muito próximo ou igual ao do que fazem uso os atores em suas representações. Contudo, o processo de simbolização é outro” (CHACRA, 1983, p. 39-40).

O que se coloca é uma diferença quanto à simbolização. De fato, a música, enquanto arte da organização do som e do silêncio, não é, em princípio, uma arte do símbolo, ela não é signo intencional de outro objeto, mas apenas se apresenta

sensorialmente ao espectador, o qual pode, ou não, dar-lhe um significado. O teatro tem essa intenção em essência, vive da simbolização e a procura.

Nosso tema, entretanto, é a presença do jogo musical no teatro e, nesse plano, o dado musical sempre significa, como já vimos, uma vez que está a serviço do discurso cênico, fazendo parte da polifonia de signos que compõem o espetáculo.

Assim, quando Sandra Chacra sugere uma semelhança possível entre determinados mecanismos improvisacionais na música e no teatro, existe, no caso de nossa proposta, uma aproximação intencional entre os dois níveis, uma vez que o plano da música em si e o plano da musicalidade da própria cena (isto é, o plano da *mousiké*) estão aí integrados, em íntima relação, unidos na construção do signo teatral.

Os elementos que constituem a *mousiké* da cena participam do jogo teatral em pé de igualdade. Podemos dizer, então, que existe um jogo musical implícito na cena, o qual estrutura e configura essa cena como *mousiké* e que pode se tornar mais ou menos explícito, em cada experiência.

A improvisação é, portanto, dado fundamental para a criação e para o aprendizado das linguagens teatral e musical. Deste ponto de vista, seu estudo torna-se fundamental para as duas áreas. Veremos, a seguir, duas propostas de organização didática da improvisação, no teatro e na música, a fim de aprofundar as características essenciais de cada uma dessas áreas.

Jogo teatral

O jogo teatral, como proposto por Viola Spolin em Improvisação para o Teatro, apresenta-se como um processo de improvisação em grupo, regido por regras. Seu caráter didático como instrumento de aprendizagem é assim explicitado por Spolin:

“O jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência. Os jogos desenvolvem as técnicas e habilidades

pessoais necessárias para o jogo em si, através do próprio ato de jogar” (SPOLIN, 1982, p. 4).

O jogo teatral, entre outros objetivos, busca, através do lúdico, chegar ao desbloqueamento da pessoa, para que esta possa atuar com espontaneidade. Num segundo momento, as próprias regras da linguagem teatral são aprendidas durante o decorrer do jogo.

Spolin propõe a solução de problemas através dos jogos como técnica que fornece um foco objetivo mútuo ao professor-diretor e aos jogadores. “Dar problemas para solucionar problemas”, nas palavras de Spolin, “proporciona a ambos o contato direto com o material, desse modo desenvolvendo o relacionamento ao invés da dependência entre os dois” (SPOLIN, 1982, p. 19). Fica claro o objetivo de construir, em conjunto, a autonomia imprescindível ao trabalho teatral.

Esclarecendo os elementos do método, diz Koudela: “O problema a ser solucionado é o objeto do jogo. As regras do jogo incluem a estrutura (Onde, Quem, O Que) e o objeto (Foco) mais o acordo de grupo.” (KOUDELA, 1984, p. 43). O acordo de grupo define as regras a cada jogo.

Sobre essa estrutura simples, Spolin organiza uma seqüência gradual de problemas a serem solucionados através do jogo e da ação improvisada. A mecânica de funcionamento dos jogos, prevista por Spolin, prevê a condução do jogo pelo professor, que cuida de auxiliar o grupo a manter o Foco através de Instruções, isto é, frases que são ditas durante o jogo como um guia para o jogador; e um momento final de Avaliação, no qual os participantes discutem o jogo em relação aos objetivos e ao Foco.

A partir dos elementos Foco, Instrução e Avaliação, é possível não só seguir a programação dos jogos sugeridos por Spolin, mas também reinventá-los e criar novos jogos. É uma metodologia que funciona em rede, possibilitando aos participantes a intervenção na própria forma de conduzir o trabalho. A cada proposta, adentra-se o universo da linguagem a partir de um de seus elementos. A própria estrutura do jogo encarrega-se de guiar a ação do participante, de forma a

articular o elemento em foco com os outros dados necessários à consecução do objetivo proposto.

Constatamos que o aprendizado primeiro é o do próprio jogo, base da linguagem teatral. Aprender a jogar, jogando: a natureza empírica da atividade lúdica é o que garante a apreensão viva dos conteúdos, uma vez que o indivíduo só consegue jogar de fato se estiver inteiramente envolvido na ação, o que quer dizer que corpo e pensamento tornam-se unos no aqui-agora. Esta presença com inteireza é o ponto-chave das propostas dos mestres-encenadores que examinamos.

O Foco é o elemento central da proposta de Spolin. Ela destaca quatro razões fundamentais para isso:

“(1) Ele ajuda a isolar segmentos de técnicas teatrais complexas (necessárias para o espetáculo) para que sejam completamente exploradas. (2) Ele dá o controle, a disciplina artística em improvisação, onde a criatividade não canalizada poderia ser uma força mais destrutiva do que estabilizadora. (3) Ele propicia ao aluno o foco num ponto único (‘Olhe para a bola’) dentro do problema de atuação, e isto desenvolve sua capacidade de envolvimento com o problema e relacionamento com seus companheiros na solução do problema. Ambos são necessários para a improvisação de cena... (4) Esta singularidade de foco num ponto ... libera o aluno para a ação espontânea e é veículo para uma experiência orgânica e não cerebral” (SPOLIN, 1982, p. 20-21).

Segundo Koudela, “... através do Foco, a matéria (teatro) é apresentada de maneira segmentada, sendo a ‘técnica’ substituída pela exploração e descoberta de unidades mínimas da linguagem teatral” (KOUDELA, 1984, p. 47).

A Instrução é o segundo dos elementos-chave na proposta de Spolin. É através dela que o orientador do grupo dirige o jogo, incentivando os participantes a buscar o Foco e corrigindo eventuais desvios. Ela é a forma de recordar e presentificar as regras em todos os momentos do jogo. A Instrução é ponto de

apoio e, portanto, fator de segurança no decorrer do jogo, facilitando assim a espontaneidade e o desbloqueio emocional do jogador.

Spolin coloca a Avaliação como terceiro elemento essencial de sua proposta. Na maioria dos jogos, parte do grupo assiste à improvisação como platéia, como estratégia para que a avaliação do trabalho possa ser feita pelo próprio grupo. A existência da platéia permite também que elementos do grupo possam interferir, dar instruções, colaborando para a autonomia coletiva e para o aprendizado do papel de coordenação.

A avaliação feita em conjunto, com a orientação do professor-diretor, garante a concentração do grupo nos objetivos do jogo e não na avaliação crítica do jogador, que, assim, aos poucos, se sente cada vez mais livre para ousar e aprender mais.

O sistema de jogos teatrais proposto por Viola Spolin se coloca como referência para pensarmos, a seguir, como relacionar formas de aprendizado no teatro e na música.

Jogo musical

A música é também, por sua vez, uma arte lúdica, como nos mostra novamente Huizinga: “Não resta dúvida de que o ritmo e a harmonia são fatores comuns, em sentido exatamente idêntico, à poesia, à música e ao jogo” (HUIZINGA, 1971, p. 177-178).

No jogo musical, o tempo, o som, o silêncio, o movimento e o espaço são o material que está em primeiro plano. Embora a palavra possa estar presente, não é ela e, portanto, o plano semântico que estão primeiramente em jogo, mas a organização de tempo e espaço através das qualidades físicas do som. O constructo musical mostra, portanto, um acentuado caráter estrutural e não-semântico, e é através de suas qualidades sonoras, temporais e espaciais que articulamos sentido.

No entanto, o jogo musical envolve também o plano afetivo e sensorial do jogador. Tal como o jogo teatral, a improvisação musical depende de envolvimento

total e esse envolvimento se dá basicamente a partir do corpo. Estar presente no aqui-agora é, portanto, condição para a criação musical a partir da improvisação.

A improvisação musical tem a característica, entre outras, de ser um jogo de regras, no qual se trabalha sobre a variação dos parâmetros sonoros: alturas, durações, intensidade e timbre. Assim, por exemplo, na proposta do compositor francês Vinko Globokar, são sugeridos quatro procedimentos básicos para improvisação em grupo, a partir de qualquer material sonoro:

- Imitar: reproduzir o mais fielmente possível o som que se ouve.
- Integrar-se: escolher um ou mais elementos do fluxo sonoro, integrando-se a eles total ou parcialmente. Por exemplo, escolher apenas as notas mais agudas de uma melodia.
- Hesitar: criar propositalmente silêncios e lacunas na própria intervenção, escutar mais do que agir.
- Operar no campo oposto: definir o máximo possível de características do acontecimento sonoro que se ouve, a fim de executar seu oposto. Por exemplo, a um som agudo e contínuo, contrapor um grave e descontínuo.⁴

Todas essas ações podem ser realizadas em diversos níveis de complexidade. É possível, por exemplo, tomar-se apenas sons não articulados como material básico, num primeiro momento; essa atividade pode funcionar como introdução ao jogo de improvisação. Aos poucos, podem ser propostas estruturas sonoras mais complexas, em relação às quais o jogo vai se tornando mais sutil, tanto no plano da escuta quanto no das ações do aluno.

A improvisação musical possibilita ao participante chegar a um alto nível de percepção e *performance*, explorando seu potencial de resposta ao estímulo sonoro de forma espontânea. Outra característica importante é o fato desse aprofundamento ocorrer dentro do mesmo jogo, ou seja, usando-se as mesmas regras e repetindo-se a proposta com pequenas modificações relativas ao material usado. Isto corresponde a pequenas mudanças de foco no interior do jogo musical.

⁴ A este respeito, ver GLOBOKAR, 1970, p. 46.

Foco, Instrução e Avaliação no jogo musical

A improvisação musical guarda pontos de contato com o jogo teatral, como proposto por Viola Spolin. Os objetivos da improvisação teatral não são os mesmos da musical; apesar disso, o jogo teatral, assim como a cena (com a qual guarda uma relação de essência), tem sempre uma musicalidade implícita, a qual pode ser abordada enquanto elemento integrante desse mesmo jogo e da cena como um todo.

Dessa maneira, é possível chegar a propostas de jogos teatrais em que elementos da linguagem musical sejam abordados, a partir de procedimentos muito próximos dos propostos por Spolin. As semelhanças entre esses procedimentos já existem, uma vez que a improvisação musical deve, assim como o jogo teatral, originar-se de um acordo coletivo e ter um foco definido para que se realize. Isso fica claro no exemplo dado acima. Globokar pede ao improvisador que se concentre em uma ação determinada (integrar-se, por exemplo), e dessa ação é que nascerá o som. Neste caso, a proposta dá liberdade ao executante para que crie o material sonoro que quiser, partindo do estímulo escutado, que lhe servirá de guia e interlocutor. Que sentidos serão articulados a partir dessa relação? Em última análise, sentidos musicais.

A improvisação é o primeiro passo para a composição, isto é, para a articulação musical mais complexa. Ela permite ao músico-aluno atuar sem se preocupar com o julgamento externo, um dos pontos importantes abordados por Spolin e um dos maiores fatores de inibição nos processos de educação musical baseados na *performance* instrumental ou vocal.

Outra proposta importante é a da educadora argentina Violeta Hemsy de Gainza, autora, entre outros, dos livros A Improvisação Musical, Estudos de Psicopedagogia Musical e Fundamentos, Materiales y Técnicas de la Educación Musical. A autora, cujo trabalho muito tem influenciado a educação musical brasileira, tem se dedicado ao estudo da improvisação como estratégia produtiva para o ensino da música, e podemos relacionar em alguns pontos sua proposta com a de Viola Spolin.

Gainza sugere as seguintes diretrizes para atuar no processo de educação através da improvisação musical: detectar o aspecto musical que deva ser exercitado pela improvisação; elaborar o esquema ou regra de jogo, que será enunciado de maneira clara e objetiva; observar o aluno, a fim de deduzir novos procedimentos; intervir durante a improvisação, dando indicações verbais; focalizar dificuldades e problemas, mediante sub-procedimentos de improvisação; gravar, escutar e comentar a improvisação, levando em conta não só os resultados técnicos, mas, também, as sensações experimentadas no seu decorrer.⁵

Alguns pontos da proposta de Gainza relacionam-se de forma clara com a de Spolin, como a focalização de dificuldades e problemas, através do que Gainza chama *sub-procedimentos*, item que se relaciona diretamente com a questão do Foco como forma de abordar assuntos específicos da linguagem, e a intervenção durante a improvisação, que tem o mesmo papel da Instrução de Spolin.

Os dois exemplos dados em relação ao jogo musical nos permitem deduzir que há uma interseção significativa entre jogo musical e jogo teatral, interseção essa que nos interessa fortalecer como apoio para uma pedagogia musical no teatro.

Essa interseção se manifesta principalmente em dois aspectos: o primeiro é a proximidade entre os objetivos dos jogos das duas áreas, na medida em que se referem ao próprio conhecimento da linguagem; o segundo, a semelhança entre os procedimentos sugeridos pelos autores, os quais podem ser definidos (utilizando sempre a nomenclatura de Spolin como referência) como a necessidade do Foco, da Instrução e da Avaliação como elementos essenciais para a improvisação.

De fato, a improvisação musical, enquanto instrumento para a educação no teatro, pode ser abordada a partir de um Foco a ser mantido pelos jogadores-músicos; a manutenção desse Foco pode também ser monitorada através de instruções pelo diretor da atividade e avaliada por um grupo de ouvintes-espectadores.

⁵ A este respeito, ver GAINZA, 1988, p. 24-27.

Através desses procedimentos, é possível explorar e aprofundar conteúdos particulares da linguagem musical, desde a discriminação dos parâmetros do som (timbre, altura, intensidade, duração) até articulações mais complexas, como, por exemplo, dar seqüência a uma melodia proposta por outro jogador, usando as mesmas notas.

Esse último exemplo traz, além do conteúdo especificamente musical, a questão da presença do jogador no aqui-agora, questão que costuma ser pensada como pertinente à área teatral, mas que se coloca a toda pessoa que se envolve na prática musical. Este é um ponto importante como interseção entre a música e o teatro, na medida em que essa presença no aqui-agora também é condição para a realização do jogo musical.

Outra interseção possível é pensarmos que, no jogador, fundem-se os papéis do ator e do músico. Participando das características de ambos, o jogador mobiliza na improvisação seu conhecimento técnico, sua imaginação e sua afetividade. Nesse caso, pode-se entender a improvisação musical para além de seus aspectos técnicos e exteriores, compreendendo que ela sintetiza, na forma de um objeto sonoro, um sentido, nascido do humano. A improvisação musical poderá ser então compreendida como semente e estímulo para o jogo teatral. Quando um jogo musical dá origem a um jogo teatral, sua estrutura (que é seu modo de existência) se transforma em regra do jogo e, portanto, no seu arcabouço de sustentação.

Este exemplo afirma a função do jogo musical no interior da atuação teatral, como organização que funciona como arcabouço sonoro-espaco-temporal desta, isto é, como *mousiké*.

Na verdade, a Educação Musical vem aprofundando, há tempos, as questões da improvisação e do jogo (recordando Dalcroze e Orff), justamente porque resgatou, com esses procedimentos, um instrumental único para se chegar ao conhecimento musical, pois sua prática se alicerça na forma lúdica, espontânea e, sobretudo, eficaz com que esse conhecimento é vivido, transmitido e renovado, não só no meio infantil, mas, como norma, nas comunidades de tradição oral, que jamais abandonaram a prática da improvisação.

Se assumirmos o jogo e a improvisação como estratégia válida para a exploração e a apreensão de conhecimento musical pelo ator, o qual, por sua vez, tem justamente no jogo o seu instrumento de apreensão, exploração e expressão mais valioso, necessitaremos então uma metodologia que, centrada no jogo e na improvisação, dê conta de unir os conteúdos comuns às duas áreas. Acrescentaremos a essa reflexão o fato de, tanto para a Música quanto para o Teatro, o jogo e a improvisação serem também conteúdos em si mesmos e não apenas estratégias para a aquisição de outros conhecimentos.

Como acabamos de ver e recordando as propostas de Violeta Gainza e Vinko Globokar, o jogo e a improvisação musicais já atuam com conceitos próximos dos Jogos Teatrais. Evidentemente não é nossa intenção fazer um cotejamento ponto a ponto dessas metodologias, mas apontar para as possibilidades pedagógicas existentes da aproximação desses pensamentos, em relação à educação musical do ator.

Acreditamos que os jogos musical e teatral funcionam, assim, em uma relação de complementaridade.

Complementaridade dos jogos teatral e musical

O jogo de improvisação musical, assim como o teatral, lida com o impulso físico do participante e põe em primeiro plano a questão da escuta.

Já enfatizamos, no Capítulo II, a importância de uma pedagogia da escuta no âmbito de uma educação musical para o ator, visto que essa é uma das qualidades fundamentais para o exercício do jogo teatral e também para o controle da musicalidade na atuação, portanto para a criação de sua partitura.

A atividade de improvisação musical pode auxiliar em muito a formação musical do ator, na medida em que se apóia, enquanto procedimento de afinação da percepção física e intelectual, em bases muito semelhantes à improvisação e ao jogo teatrais.

Ao mesmo tempo, a improvisação musical desenvolve a percepção de estruturas de linguagem sonora, de ritmo e de movimento, percepção essencial para o ator e cujo aprendizado costuma ser feito de forma intuitiva.

O jogo musical está presente no jogo teatral, como vimos; o estudo conjunto da improvisação teatral e musical poderá apurar a formação do ator no sentido de dar-lhe essa consciência.

Formação básica

É necessária uma formação musical básica para que o ator possa agir no plano da composição da *mousiké* e do cronotopo. Essa formação deve ser feita a partir do jogo e da improvisação, acrescidos de atividades de caráter mais técnico, igualmente necessárias para fornecer ao ator os instrumentos e ferramentas para agir musicalmente na cena.

A aquisição de habilidades, como a leitura de partituras, e o contato com a produção musical de outras épocas e países são necessários e não são supridos apenas pelo trabalho de improvisação, embora este seja o que se relaciona mais de perto com o trabalho do ator. No entanto, todos estes conteúdos podem ser abordados através de jogos inseridos em processos de ensaio. Os procedimentos que sugerimos para essa abordagem estão indicados à frente, nos itens relativos à prática pedagógica.

A seguir, listamos uma série de atividades que, a nosso ver, devem fazer parte, minimamente, do processo de musicalização básico do ator:

- Estudo da Rítmica de Dalcroze,
- Improvisação musical,
- Estudo de canto e instrumentos,
- Canto coral,
- Estudo de técnica vocal,
- Leitura de partituras,
- Audição de obras musicais,

- Audição crítica do plano musical de espetáculos,
- Leitura de textos sobre música e
- Realização de propostas de sonoplastia e sonorização do espaço.

Pensando uma prática pedagógica

John Paynter

Nossa referência principal em relação à organização metodológica desta proposta é o educador musical inglês John Paynter (1931-), autor, entre outras obras, dos livros Hear and Now e Sound and Structure.

Paynter advoga desde a década de 1970 a inclusão da música contemporânea nos projetos de educação. Uma de suas questões é, segundo Fonterrada, a aceitação, como matéria-prima da música, de “...qualquer som, seja ele materialmente ouvido seja imaginado, em qualquer combinação, realizada a partir de quaisquer critérios, estabelecidos individualmente ou em grupo, a partir da exploração e da capacidade inventiva, sem regras predefinidas ou concepções a priori” (FONTERRADA, 2005, p. 171). Essa aceitação, já expressa por Pierre Schaeffer, John Cage e Murray Schafer, traz para o pensamento pedagógico e para nossa proposta as preocupações e transformações da música do século XX.

Para Paynter, ainda segundo Fonterrada, “...não se trata apenas de descobrir novos sons, mas de organizá-los como música, e os critérios e organização não obedecem aos cânones da tradição, mas surgem da própria escuta” (FONTERRADA, 2005, p. 171).

Os procedimentos utilizados por Paynter como diretrizes são composição, execução e escuta:

“Toda experiência musical consciente relaciona-se com aventuras de sentimento, imaginação e invenção. Essas características ligam composição, *performance* e escuta, e

devem receber presumivelmente alguma proeminência em educação musical” (PAYNTER, 1992, p. 13).

Paynter vê assim essa relação como necessária, o que coloca a questão da interdependência entre criação musical, execução e escuta. Para Paynter, quem quer que esteja se relacionando com música, seja o compositor, o intérprete ou o ouvinte, está compondo, executando e escutando, simultânea ou alternadamente.

Vemos aqui como sua proposta contempla a totalidade dos modos de percepção e atuação em relação à música (postura que vai ao encontro das de Edgar Willems e Murray Schafer, que examinamos no Capítulo II). O ser humano está aqui considerado em sua totalidade e valorizado enquanto criador.

Esse mesmo pensamento perpassa sua proposta de ação. Nessa proposta, a partir de qualquer uma dessas atividades (compor, escutar, tocar, cantar), pode-se passar para outra, uma vez que todas estão interligadas.

Segundo Fonterrada, Paynter estabelece quatro procedimentos centrais na prática musical: sons na música, idéias musicais, pensar e fazer música e modelos de tempo. Uma atividade pode se iniciar por qualquer um desses procedimentos; a partir daí, cria-se uma rede de interações que levará à exploração dos outros procedimentos. Esta estratégia dá liberdade para que se possa abordar os conteúdos musicais a partir de quase toda ação que envolva a produção sonora. Ela possibilita também que a pessoa envolvida na atividade possa aproximar-se do trabalho musical a partir das competências de que dispõe no momento, não exigindo uma formação prévia, pois a própria dinâmica da atividade, orientada pelo professor, lhe indicará os caminhos a seguir para preencher as lacunas existentes. Vê-se que esta proposta mantém vários dos princípios de educadores musicais já examinados neste trabalho, como Dalcroze, Orff e Murray Schafer.

A interligação entre as atividades propostas dá-se através do que Paynter chama de “resposta e compreensão”, atitudes que se colocam no centro desses procedimentos.

Seu modelo altera, portanto, o modo de procedimento *em linha* para uma operação *em rede*, um dos pontos de mudança importantes nas pedagogias contemporâneas, conforme vimos no início do Capítulo II.

O trinômio Escuta-Escrita-Execução

Nossa proposta para a educação musical do ator baseia-se em procedimentos experimentados ao longo dos anos e que exemplificamos no Capítulo IV deste trabalho. O foco aqui é o trabalho com a improvisação, pelo fato de esta manter vínculo estreito com a improvisação teatral enquanto forma de educação no teatro. O esquema que será apresentado, porém, pode ser dimensionado também para propostas de educação musical que não tenham a improvisação como foco principal.

Antes de prosseguir, é necessário lembrar aqui que este quadro, em nosso caso, será adaptado aos conteúdos e objetivos musicais que expusemos no Capítulo II e que propõem aspectos da música contemporânea como material de trabalho precioso para a educação musical do ator, sem deixar de lado a tradição musical ocidental e a de outras culturas.

O mecanismo central de nossa proposta, embora não tenha sido pensado a partir de Paynter, tem bases muito próximas das de sua concepção. A obra de Paynter pode, portanto, fornecer subsídios valiosos para esta proposta.

O ponto central de nossa metodologia é que o ator realize atividades de manipulação do material sonoro, que podem ser: propostas de composição através da improvisação, execução de melodias cantadas, atividades de canto coral, audição de obras musicais, propostas de resolução de cenas através do tempo-ritmo, criação de cenas a partir de propostas musicais, aprendizado de leitura de partituras, leitura de textos sobre música e outras, de natureza semelhante.

Essas atividades são classificadas como atividades de escuta, escrita ou execução e, a partir da proposição de uma delas, ativa-se um circuito que obrigatoriamente passará pelas outras.

Assim, se a atividade inicial for uma improvisação em que se busque, por exemplo, encontrar uma sonoridade para determinada cena, passar-se-á a uma atividade de escuta em que se poderá propor um exercício exploratório de sons naturais, ou um exercício de criação desse som com objetos ou sons corporais; a

seguir, segue-se para um procedimento de escuta desse material e para o registro escrito dessa pesquisa, por meio de partitura ou gravação, por exemplo.

Esta metodologia se aplica igualmente ao trabalho de educação musical no teatro, já que uma de suas características é a adaptabilidade a diversas situações pedagógicas. Assim, este modelo pode funcionar tanto na situação cotidiana de sala de aula, quanto dentro do processo de elaboração de uma encenação.

O jogo, por tudo que já foi colocado sobre ele, enquanto recurso de musicalização do ator, coloca-se naturalmente como a estratégia preferencial de atuação nesta proposta. Evidentemente, reservamos lugar para outros procedimentos, quando for o caso.

Exemplo de aplicação do trinômio

Tomaremos uma das cenas já descritas de Macbeth, no Capítulo IV, como exemplo da aplicabilidade deste pensamento no interior de um processo de criação. Trata-se da cena da cavalgada do exército (Ato IV, Cena I).

O processo iniciou-se com a exploração, pelos atores, de sonoridades relativas ao som da cavalgada do exército. Como foi descrito anteriormente, esse começo caracterizou-se pelo apelo ao repertório pessoal de cada ator, que experimentou na prática (executando, portanto) e selecionou os sons que considerava mais pertinentes. Visto que isso revelou-se insuficiente para chegar a um resultado satisfatório, o próximo passo foi, então, recorrer a um repertório externo, trazido pelo diretor musical. Esse repertório constou do texto de Guimarães Rosa, em Grande Sertão: Veredas, sobre a chegada dos jagunços à fazenda. Note-se que o diretor musical não trouxe um repertório sonoro pronto, mas um material de estímulo para nova pesquisa dos atores. Por se tratar de um texto de alta qualidade poética, esse material despertou-lhes a imaginação por vias diferenciadas, e suas características adentraram o fazer musical do grupo. Além da ousadia na busca de novos sons, sugeridos pelo texto (também aqui um objetivo explícito da proposta da direção musical), a rítmica pessoal de Guimarães

Rosa começou a influenciar as idéias musicais que surgiram a partir de então. Até aqui, o trajeto de criação percorreu o caminho desde um objetivo primeiro (sonorizar a cena), passando pelo processo de busca de sons (prática de exploração e improvisação, primeiro individual, depois coletiva – aqui entrando também o conceito de improvisação coral). A seguir, e por necessidade, passou-se para um procedimento de escuta – a escuta do texto de Guimarães Rosa –, a qual detonou novo processo de exploração, mas já agora informado por algumas regras de improvisação para essa procura. O passo seguinte foi improvisar coletivamente, ação que expandiu a escuta e propiciou o início da elaboração da composição propriamente dita. Neste momento, passou-se para o registro corporal da partitura.

Passamos, assim, por atividades de escrita (registro), escuta e execução sucessivas, as quais se entrelaçam necessariamente na consecução de um projeto de criação musical e cênica em grupo.

Note-se que, durante o processo de criação da musicalidade em Macbeth, foi mobilizada, na prática, boa parte dos conceitos que viemos examinando.

A existência de um plano musical que tinha papel importante como estruturador da cena foi se tornando clara para os atores, no decorrer do processo de composição coletiva do espetáculo. Ao compreenderem esta idéia, os próprios atores tomaram a iniciativa de ampliar sua contribuição a cada momento. Havia, portanto, ainda que não nomeado explicitamente, um entendimento do sentido organizador da música e do pensamento composicional em relação à cena, que podemos relacionar à *mousiké* e ao *cronotopo*. Na verdade, esses atores apropriaram-se desse saber de maneira informal, mas aprenderam a dominá-lo e utilizá-lo, percebendo seu sentido como instrumento de trabalho em relação à composição da cena.

Toda a atividade sonora desenvolvida levou os atores, durante esse processo, à necessidade de investigação musical, ou seja, à exploração, experimentação, composição e execução musicais integradas aos objetivos e à linguagem cênica proposta. Assim, cada atividade teve a função de abordar conteúdos sonoros e procedimentais desconhecidos e promover descobertas significativas do ponto de

vista da escuta e do fazer musicais. Para diversos atores, a improvisação musical significava, no início, um obstáculo e não um caminho possível para a elaboração da cena. A proposição de jogos musicais, concebidos a partir das necessidades de cada cena, deu instrumentos ao elenco para a improvisação e a composição.

Todo este trabalho se apoiou no conceito de corpo como mediador do conhecimento musical. As bases de atuação foram, por um lado, o canto coral e, por outro, o trabalho rítmico. Os atores foram envolvidos pelo trabalho musical porque este os solicitou cotidianamente através do corpo. Todo o pensamento musical desenvolvido e sua prática, da escuta à improvisação, do aprendizado técnico da voz à composição, foram experimentados fisicamente.

Este processo implicou a troca constante entre os atores e o diretor musical, configurando um processo informal (porém eficiente) de avaliação, sem o qual o projeto não teria sucesso.

O diretor musical, nesta encenação, cumpriu também as funções de compositor. Mas cumpriu, talvez com maior ênfase, a função de pedagogo, confirmando nossa hipótese inicial quanto à mobilidade de papéis nos processos atuais de criação teatral.

Vimos aqui como o processo de criação coincide com o processo de construção de conhecimento. De fato, não se pode pensar em criação cênica sem um trabalho que, em essência, é pedagógico.

Procedimentos para avaliação

Roda

O processo deve sempre incluir a roda de discussão coletiva, na qual acontecerão a troca e a tomada de decisões em relação à seqüência das atividades.

A função básica da roda é avaliar coletivamente o processo do ponto de vista da consecução dos objetivos propostos. A partir das propostas do professor-diretor e estabelecidos os pontos do acordo coletivo quanto a esses objetivos, a avaliação pode ser feita por meio de discussão ou de outras estratégias

A roda, enquanto estratégia de avaliação, põe o ator-aluno em situação de presença física perante o coletivo, obrigando-o a organizar seu discurso sobre o processo, a fim de transmiti-lo e debatê-lo com o grupo. Nesse aspecto, portanto, a roda auxilia na aprendizagem da articulação de idéias e na elaboração de um quadro teórico pessoal.

A roda é necessária também para a criação do sentimento de grupo, indispensável ao trabalho teatral e, no caso, musical.

Registro pessoal

O ator deve manter um registro pessoal de seu trabalho, na forma de cadernos para escrita, desenho e pintura e partituras musicais. Esse registro poderá também assumir outras formas que se tornarem necessárias, como gravações em áudio e vídeo, fotografias, objetos e outros.

O registro pessoal deve conter todas as idéias, reflexões, dúvidas, sensações de experiências vividas pelo ator durante o processo. Ele é de extrema importância como registro de pesquisa e de controle do processo, ao qual o ator poderá voltar, auxiliando-o a detectar em que áreas é necessário um trabalho maior. Sobretudo, por ser um registro pessoal, ele auxiliará a ator a integrar seu processo de musicalização ao processo de criação teatral, sendo desejável que se incentive o ator a fazer relações entre os dois, relações essas que, por serem vividas, se instalarão no próprio corpo.

O registro deverá também incluir a reflexão intelectual a respeito das relações entre a música e o teatro. Nessa reflexão, o ator-aluno questionará a própria prática e elaborará seu pensamento sobre os assuntos tratados, de forma a poder transmiti-los ao grupo para discussão e posterior reelaboração. Dessa forma, e em

conjunto com o orientador e o grupo, cada participante terá sua pesquisa registrada nos menores detalhes, podendo voltar a ela no futuro, inclusive no decorrer de outros trabalhos. Se bem orientado em sua reflexão – e esta é a responsabilidade pedagógica do diretor musical – o ator-aluno poderá chegar a conclusões de verdadeiro valor coletivo, úteis para o grupo e, em alguns casos, para um público mais vasto.

Questionário

Após cada experiência, será sugerido ao ator que responda a um roteiro de perguntas, individualmente ou em grupo, constando de questões simples, como:

- Descrição da atividade: proposta inicial e proposta cumprida efetivamente.
- Qual era a situação proposta?
- Qual o problema a ser resolvido?
- Quais as regras do jogo: regras dadas (essenciais para a proposta, surgidas do acordo de grupo) e regras que surgiram do jogo.
- Como se procurou resolver o problema?
- Identificação dos conteúdos abordados (foco principal e conteúdos secundários).
- Identificação do material sonoro proposto e surgido: a partir dos parâmetros, seguindo para os modos de articulação. (Ex: som, ruído, palavra, silêncio).
- Tipos de procedimento que aconteceram (dados pelo orientador ou escolhidos previamente pelo grupo, descobertos durante a improvisação).
- Houve escuta por parte dos participantes?
- Houve atenção ao foco da proposta?

O objetivo do questionário é proporcionar ao aluno-ator uma visão de sua atuação, fazendo com que descreva para si mesmo o que acabou de ser feito,

para que, a partir daí, possa dissecar criticamente essa atuação, listando descobertas, problemas, dificuldades e pontos a retomar.

A intenção é que esta prática possa transformar-se em iniciativa do próprio aluno-ator, a partir do momento em que este perceba sua utilidade.

O questionário atua, assim, como um complemento da roda e do registro pessoal.

Conclusão parcial

Neste Capítulo, expusemos nossa proposta de educação musical para o teatro, com foco no ator.

No caso de nosso tema central, a musicalidade presente como arcabouço da cena teatral, é preciso haver uma formação musical abrangente, por um lado e, por outro, que contemple as especificidades da cena.

Na trilha dos mestres-pedagogos do teatro do século XX, de compositores e educadores musicais que com eles colaboraram, lhes deram subsídios ou compartilharam ideais, e acreditando que o ato de criação teatral é também um ato pedagógico, propusemos algumas direções para uma educação musical no teatro. São elas:

- A abordagem musical da cena através do conceito básico de *mousiké*, o qual pode ser entendido como a organização de som, ruído, palavra, silêncio e movimento no tempo-espaço cênico.

- A leitura e análise desse aspecto da cena através do modelo de *cronotopo artístico*, proposto por Patrice Pavis.

- A concepção do corpo do ator como centro e origem de seu conhecimento e de sua expressão, valorizando, portanto, diversas maneiras de desenvolver a investigação do conhecimento musical, tendo o corpo como mediador e local de registro desse conhecimento.

- A ação física como meio de investigação e expressão do ator e suas relações com a ação musical.

- O jogo e a improvisação como caminhos para a escuta, a análise e a criação da musicalidade da cena, e a investigação da interseção entre jogo teatral e jogo musical.

- A permanência de uma formação musical básica, que dê conta da iniciação musical do ator e sua preparação para atuar no plano da criação, além de garantir seu contato com o repertório musical universal, histórico e intercultural.

- A metodologia que aborda o ensino musical por projetos, que visam à solução de situações-problema a partir do trinômio Escuta-Escrita-Execução, com a proposição de atividades que operam em rede e não linearmente.

- A garantia de um processo de avaliação permanente, única forma de preservar a qualidade e a continuidade desse processo.

A seguir, evuiremos desta conclusão parcial para a conclusão geral de nossa investigação a respeito da musicalidade como arcabouço da cena teatral.

Conclusão

Existe uma similaridade nos modos de percepção do tempo na música e no teatro, que nos possibilita a exploração prática da cena a partir do pensamento musical.

Este pensamento tem a característica de ser estrutural e não-semântico. O pensamento musical nos ensina a compreender que há uma ordem tempo-espacial inerente a qualquer evento; em nosso caso, ao evento cênico.

O pensamento musical no teatro se configura como uma *mousiké*, ou seja, como a organização de som, silêncio, movimento e palavra no tempo-espço. A *mousiké* funciona como princípio organizador da obra artística como um todo e se presentifica fortemente no discurso teatral.

Essa presentificação pode ser analisada, entre outros instrumentos, pelo conceito de *cronotopo artístico*, tal como entendido por Patrice Pavis. O *cronotopo* é um constructo teórico que permite o entendimento e, portanto, a ação sobre o tempo-espço cênico.

No contexto da apreensão da idéia de *mousiké* como conceito útil para o trabalho teatral, a questão do tempo se faz presente de forma importante: de fato, é o tempo um dos elementos cuja apreensão e controle é mais difícil no teatro. Uma educação musical voltada para o teatro pode nos possibilitar a apreensão da cena enquanto devir. Para isso, essa educação musical deve estar atenta aos modos contemporâneos de apreensão e manipulação do tempo e, simultaneamente, pode proporcionar chaves para que o ator seja capaz de traduzi-los em ações físicas.

Esses modos contemporâneos se explicitam nas propostas que, durante o século XX, revolucionaram os paradigmas da escuta musical ocidental (avançando mesmo para os paradigmas de escuta do ambiente sonoro), abrindo espaço, na linguagem musical, para o ruído e os sons do cotidiano, para uma nova concepção do silêncio como elemento significativo e para a aceitação do acaso e do jogo como elementos integrantes da organização musical, sugerindo a busca de novas sintaxes musicais. Essas propostas se aproximam de muitas propostas teatrais

atuais, abertas a contextos musicais mais abrangentes. A renovação da escuta, portanto, é o ponto focal de uma educação musical sintonizada com esse teatro.

A apropriação da *mousiké* pelo ator fornece a ele ferramentas para chegar a objetivos teatrais como o controle rigoroso do tempo, a compreensão do tempo-ritmo da cena e do espetáculo, a elaboração da partitura da interpretação. Todos esses são aspectos que evidenciam que o tempo se torna cada vez mais um assunto em si, um tema no teatro contemporâneo; passa-se a construir sentido através desse controle do tempo.

Uma pedagogia musical para o teatro, a nosso ver, deve fazer parte da formação de todos os participantes do processo de criação do discurso cênico, seja qual for a função exercida. Consideramos que a compreensão da musicalidade da cena é fundamental para a composição desse discurso.

Nossa proposta centra seu foco no ator. Este foco se justifica na medida em que o ator é, em última análise, o ordenador da temporalidade do espetáculo. É ele o agente do movimento. Assim, seu corpo torna-se o centro da ação musical. É a partir dele que o ator detonará seus processos criativos. Respiração, desbloqueio, espontaneidade, a materialidade do som como objeto de expressão em si mesma, tornam-se metas características das novas poéticas teatrais. Neste sentido, a ação física é o meio pelo qual o ator operacionaliza o conceito de *cronotopo* e compõe a *mousiké*.

Propomos que o aprendizado musical do ator se dê através do jogo e da improvisação, prioritariamente. Essas são as formas por excelência desse aprendizado e estão presentes na pedagogia do teatro e da música desde o início do século XX. Agora, porém, o jogo e a improvisação têm cada vez mais se colocado como assunto e meio no teatro e na música contemporâneos; assim, o ator é convidado a improvisar e a jogar não apenas como método de exploração, mas como técnica de atuação no próprio momento de encontro com o espectador.

Jogo e improvisação proporcionam ao ator um tipo de aprendizagem que não se dá *em linha*, mas *em rede*: para cada situação a ser resolvida, o repertório e suas possibilidades de articulação se renovam e geram um leque de soluções

possíveis. Abandona-se desta forma um tipo de processo de aprendizado *em linha*, no qual se espera um resultado único e já previsto.

Vem desta percepção nossa proposição de trabalhar o jogo e a improvisação a partir de atividades que unam escuta, escrita e execução, partindo de uma delas para em seguida circular pelas outras, criando assim justamente uma *rede*, a partir da qual é possível explorar aspectos diferentes em diferentes níveis de aprofundamento, propiciando a reflexão simultânea do ator-aluno sobre o processo. Ele aprende a partir do corpo, fazendo e, ao mesmo tempo, registrando, lendo, compondo, escrevendo. Articula assim seus próprios esquemas de registro e formação de repertório, tanto para o uso imediato quanto para o futuro.

Jogar musicalmente o jogo teatral é o que se espera desse ator que, além de atuar, cria, aprende e pesquisa, como atividades normais de seu trabalho.

Assim, ao lado da escuta, esse ator deve desenvolver competências e habilidades como músico, não apenas no sentido estritamente técnico, como cantor, instrumentista ou na simples execução de sua partitura de ações; ele deve também ser capaz de escuta crítica e análise do plano da *mousiké* da cena, colaborando na concepção geral da qual fará parte. Repertório sonoro, repertório musical histórico e conhecimento de outras culturas musicais são importantes para cumprir esse papel. O ato de entender a concepção sonora e musical da encenação pode ser auxiliado pelo estudo da análise musical, pela leitura de partituras, pela audição crítica de obras musicais e por outros meios, além, é claro, de uma prática musical individual de base, que inclua o canto e o estudo de um instrumento.

Esta abordagem musical da cena vê o ator como aluno criador, que colabora e constrói conhecimento na troca com o grupo, e assim se torna autônomo em seu próprio processo de aprendizagem. Busca-se a consciência de que, no processo teatral, criação e educação podem e devem ocorrer conjuntamente. Esse processo exige um trabalho de elaboração no qual cada participante troca seus saberes com os demais, com a consciência do significado dessa troca e, portanto, do fato de que sua função individual é necessária nessa cadeia de construção conjunta do conhecimento.

BIBLIOGRAFIA

LIVROS, DISSERTAÇÕES E TESES

Teatro

ANDRADE, Maíra Leme de. O ritmo na ação do ator. S. Paulo: ECA-USP, 2005. Dissertação de mestrado.

APPIA, Adolphe. A obra de arte viva. (Tradução e notas de ensaio de Redondo Jr.). Lisboa: Arcádia, 1919.

_____. La musique et la mise en scène. Bonstetten: L'Âge D'Homme, 1986. (Oeuvres Complètes, Tome II).

ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. S. Paulo: Max Limonad, 1984.

ASLAN, Odette. O ator no século XX. S. Paulo: Perspectiva, 1994.

BARBA, Eugenio e SAVARESE, Nicola. A arte secreta do ator. Campinas, SP: UNICAMP, 1995.

BERRY, Cicely. Voice and the actor. London: G. Harrap & Co. Ltd., 1973.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 5ª. ed. revista e ampliada. R. de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

BONFITTO, Matteo. O ator compositor. S. Paulo: Perspectiva, 2002.

BURNIER, Luís Otávio. A arte de ator: da técnica à representação: elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para o ator. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.

CAMARGO, Roberto Gill. Som e cena. Sorocaba, SP: TCM Comunicação, 2001.

CARLSON, Marvin. Teorias do teatro. S. Paulo: UNESP, 1997.

CHACRA, Sandra. Natureza e sentido da improvisação teatral. S. Paulo: Perspectiva, 1983.

CHAVES, Yedda Carvalho. A biomecânica como princípio constitutivo da arte do ator. S. Paulo: ECA-USP, 2001. Dissertação de mestrado.

GALIZIA, Luiz Roberto. Os processos criativos de Robert Wilson. S. Paulo: Perspectiva, 1986.

GAYOTTO, Lúcia Helena. Voz – partitura da ação. S. Paulo: Summus, 1997.

GROTOWSKI, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. R. de Janeiro: Civilização Brasileira, 1971.

_____. Teatro Laboratório. Barcelona: Tusquets, 1980.

HIRSCH, Linei. Transcrição teatral: da narrativa literária ao palco. S. Paulo: ECA-USP, 1987. Dissertação de mestrado.

INGARDEN et al. O signo teatral: a semiologia aplicada à arte dramática. Porto Alegre: Globo, 1977.

- JANUZELLI, Antonio. A aprendizagem do ator. S. Paulo: Ática, 1986.
- KOUDELA, Ingrid Dormien. Jogos teatrais. S. Paulo: Perspectiva, 1984.
- KUMIEGA, Jennifer. The theatre of Grotowski. London, New York: Methuen, 1985.
- KUSNET, Eugênio. Ator e método. S. Paulo/R. de Janeiro: Hucitec/Instituto Brasileiro de Arte e Cultura, 1992.
- LABAN, Rudolf. Domínio do movimento. S. Paulo: Summus, 1978.
- LEACH, Robert. Vsevolod Meyerhold. Cambridge: University Press, 1993.
- LEONARDELLI, Patrícia. Treinamento físico: diretrizes disciplinares para a autonomia criativa do ator. S. Paulo: ECA-USP, 2001. Dissertação de mestrado.
- LEWIS, Robert. Método ou loucura. R. de Janeiro: Letras e Artes, 1962.
- LOBO, Lenora e NAVAS, Cássia. Teatro do movimento: um método para um intérprete criador. Brasília: LGE, 2003.
- LONG, Michael. Macbeth. Hertfordshire: Harvester Wheatsheaf, 1989. (Harvester new critical introductions to Shakespeare).
- MARTIN, Jacqueline. Voice in modern theatre. London: Routledge, 1991.
- MEYERHOLD, Vsévolod Emilievitch. Teoría teatral. Madrid: Fundamentos, 1971.

_____. Textos teóricos. Madrid, Alberto Corazon Ed., s/d.

MUÑOZ, Ana Maria & HOPPE-LAMER, Christine. Bases orgánicas para la educación de la voz. México, D. F.: Escenología, A. C., 1999.

OIDA, Yoshi e MARSHALL, Lorna. O ator invisível. S. Paulo: Beca Produções Culturais, 2001.

PALLOTTINI, Renata. Introdução à dramaturgia. S. Paulo: Brasiliense, 1983.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. S. Paulo, Perspectiva, 1999.

_____. A análise dos espetáculos. S. Paulo, Perspectiva, 2003.

PINTO, Karen Astrid Müller. A poética do corpo em movimento: do conhecimento à expressão. S. Paulo: ECA-USP, 2002. Tese de doutorado.

PIROTTA, Nilthe Miriam. O melos dramático: pequena introdução ao estudo das relações drama-música no teatro. S. Paulo: ECA-USP, 1992. Dissertação de mestrado.

_____. O melos dramático: a gênese do teatro musical moderno. S. Paulo: ECA-USP, 1997. Tese de doutorado.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: uma aventura teatral. S. Paulo: Perspectiva/Capes-SP/Fapesp-SP, 2005.

QUINTEIRO, Eudósia Acuña. Estética da voz: uma voz para o ator. S. Paulo: Summus, 1989.

_____. Respire sim, mas não muito.... S. Paulo: ECA-USP, 1997.
Tese de doutorado.

RAMOS, Luís Fernando. Galizia: uma poética radical no teatro brasileiro. S. Paulo: ECA-USP, 1988. Dissertação de mestrado.

RICHARDS, Thomas. Travailler avec Grotowski sur les actions physiques. Mayenne: Actes Sud, 1995.

ROUBINE, Jean-Jacques. A linguagem da encenação teatral 1880 - 1980. R. de Janeiro: Zahar, 1998.

SANTA MARÍA, Rocío Irma Tovar. A criatividade a partir das ações: uma reflexão das metodologias de Constantin Stanislavski e Vsevolod Meyerhold. S. Paulo: ECA-USP, 1998. Dissertação de mestrado.

SANTOS, Maria Thais Lima. O encenador como pedagogo. S. Paulo: ECA-USP, 2002. Tese de doutorado.

SHAKESPEARE, William. Macbeth. London: Penguin Books, 1994.

_____. Macbeth. Trad. Manuel Bandeira. R. Janeiro: José Olympio, 1961.

SILVA, Armando Sérgio da. Interpretação: uma oficina da essência. S. Paulo: ECA-USP, 1999. Tese de livre-docência.

SOUZA, Luís Otávio Gonçalves de. A música e os efeitos sonoros na cena teatral: reflexões sobre uma estética. S. Paulo: ECA-USP, 2000. Tese de doutorado.

SPOLIN, Viola. Improvisação para o teatro. S. Paulo: Perspectiva, 1982.

_____. Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin. S. Paulo: Perspectiva, 2001.

STANISLAVSKI, Constantin. A construção da personagem. R. de Janeiro: Civilização Brasileira, 1970.

UBERSFELD, Anne. Lire le théâtre. Paris: Belin, 1996. 2v.

Música

BARRY, Barbara R. Musical time: the sense of order. Stuyvesant, N.Y.: Pendragon Press, 1990.

BRITO, Teca Alencar de. Koellreutter educador. S. Paulo: Peirópolis, 2001.

_____. Música na educação infantil. São Paulo: Peirópolis, 2003.

CAGE, John. De segunda a um ano. S. Paulo: Hucitec, 1985.

CARRASCO, Claudiney Rodrigues. Trilha musical: música e articulação fílmica. S. Paulo: ECA-USP, 1993. Dissertação de mestrado.

_____. Syngkronos: a formação da poética musical do cinema. S. Paulo: ECA-USP, 1998. Tese de doutorado.

CINTRA, Fabio Cardozo de Mello. Noigandres: o programa coral como composição. S. Paulo: ECA-USP, 1987. Dissertação de mestrado.

CUNHA, Alberto Luís da. A oficina coral como atividade de apoio ao coro amador. S. Paulo: ECA-USP, 1999. Dissertação de mestrado.

DELALANDE, François. Le son des musiques. Paris: INA- Buchet-Castel, Pierre Zech, 2001.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. Ecologia sonora. S. Paulo, Irmãos Vitale, 2004.

_____. De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação. S. Paulo: UNESP, 2005.

GAINZA, Violeta H. La improvisación musical. B. Aires: Ricordi Americana, s/d.

_____. Fundamentos, materiales y técnicas de la educación musical. B. Aires: Ricordi Americana, 1984.

_____. La educación musical frente al futuro. B. Aires: Violeta Gainza Ed., 1994.

GRAMANI, José Eduardo. Rítmica. S. Paulo: Perspectiva, 1992.

_____. Rítmica viva. Campinas, SP: UNICAMP, 1996.

HANSLICK, Eduard. Do belo musical. Campinas: UNICAMP, 1992.

HENTSCHKE, Liane; DEL BEN, Luciana. Ensino de Música: propostas para pensar e agir em sala de aula. São Paulo: Moderna, 2003.

HOLODENKO, Ilya. La chorale populaire. Paris: Eds. Sociales, s/d.

JACQUES-DALCROZE, Émile. Ginnastica ritmica estetica e musicale. Milano: Ulrico Hoepli, 1925.

_____. La musique et nous. Genève: P. F. Perret-Gentil, 1945.

JOURDAIN, Robert. Música, cérebro e êxtase. S. Paulo: Objetiva, 2002.

KRAMER, Jonathan D. The time in music. N. York: Schirmer Books, 1988.

MACHADO, Maria Célia. Heitor Villa-Lobos: tradição e renovação na música brasileira. R. Janeiro: Francisco Alves/UFRJ, 1987.

MARTINS, Raimundo. Educação musical: conceitos e preconceitos. R. de Janeiro: Inm/Funarte, 1985.

MENEZES, Flo. A acústica musical em palavras e sons. São Paulo: Fapesp/ Ateliê, 2003.

NAVAS, Carmen María Méndez. Vivencias musicales a través de la rítmica: didáctica de la música. San José, C. R.: Comisión Costarricense de Cooperación con la Unesco, 2004.

PAYNTER, John. Hear and now. London: Halstan & Co. Ltd., 1972.

_____. Sound and structure. Cambridge: University Press, 1992.

RAMOS, Marco Antônio da Silva. O ensino da regência coral. São Paulo: ECA-USP, 2003. Tese de livre-docência.

_____. Canto coral: do repertório temático à construção do programa. S. Paulo: ECA-USP, 1988. Dissertação de mestrado.

ROBINSON, Ray & WINOLD, Allen. The choral experience. N. York: Harper & Row, 1976.

RODRIGUES, Indionei Carneiro. O gesto pensante: a proposta de educação rítmica polimétrica de José Eduardo Gramani. S. Paulo: ECA-USP, 2001. Dissertação de mestrado.

SACHS, Kurt. Rhythm and tempo: a study in Music History. N. York: Columbia University Press, 1953.

SALLES, Paulo de Tarso. Aberturas e impasses: o pós-modernismo na música e seus reflexos no Brasil – 1970 – 1980. São Paulo: UNESP, 2005.

SALLES, Pedro Paulo. Gênese da notação musical na criança. S. Paulo: ECA-USP, 1996. Dissertação de mestrado.

SANTOS, Fátima Carneiro dos. Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2002.

SCHAEFFER, Pierre. Tratado de los objetos musicales. Madrid: Alianza, 1966.

SCHAFER, R. Murray. O ouvido pensante. S. Paulo. UNESP, 1991.

_____. A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pelo atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora. S. Paulo: UNESP, 1997.

SCHOENBERG, Arnold. El estilo y la idea. Madrid: Taurus, 1963.

SEINCMAN, Eduardo. Do fenômeno musical. S. Paulo: ECA-USP, 1996.
Tese de livre-docência.

_____. Do tempo musical. São Paulo: Via Lettera, 2001.

SUZIGAN, Geraldo de Oliveira & SUZIGAN, M. Lúcia Cruz. Educação musical: um fator preponderante na construção do ser. S. Paulo: CLR Balieiro, 1986.

SWANWICK, Keith. Ensinando música musicalmente. S. Paulo: Moderna, 2003.

TOMÁS, Lia. Ouvir o lógos: música e filosofia. São Paulo: UNESP, 2002.

TRAGTENBERG, Lívio. Música de cena. S. Paulo: Perspectiva/Fapesp, 1999.

VALENTE, Heloísa de Araújo Duarte. Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio. São Paulo: Annablume, 1999.

WILLEMS, Edgar. As bases psicológicas da educação musical. Bienne: Pro-Musica, 1970.

_____. La preparación musical de los más pequeños. B. Aires: Eudeba, 1962.

_____. Le rythme musical. Paris: Presses Universitaires de France, 1954.

_____. L'oreille musicale. (Avant-propos de E. Jacques-Dalcroze). Fribourg: Promusica, 1977.

WISNIK, José Miguel. O coro dos contrários. S. Paulo: Duas Cidades/Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, 1977.

_____. O som e o sentido. S. Paulo: Cia. Das Letras/Círculo do Livro, 1989.

YEPES, Antonio. Introducción al Método Coral Kodály. B. Aires: Barry, 1968.

ZAGONEL, Bernadete; LA CHIAMULERA, Salete M. (Orgs.). H. J. Koellreuter: introdução à estética e à composição musical contemporânea. Porto Alegre: Movimento, 1987.

ZAGONEL, Bernadete. O que é gesto musical. S. Paulo: Brasiliense, 1993.

ZAMPRONHA, Maria de Lourdes Sekeff. Da música: seus usos e recursos. S. Paulo: UNESP, 2002.

ZÜCKERKANDL, Victor. Sound and Symbol. London: Routledge & Kegan Paul, 1956.

FILOSOFIA, EDUCAÇÃO E LITERATURA

BACHELARD, Gaston. A dialética da duração. S. Paulo: Ática, 1988.

BARTHES, Roland. Ensaio crítico. S. Paulo: Perspectiva, 1970.

BERGSON, Henri. Cartas, conferências e outros escritos. S. Paulo: Abril Cultural, 1979. (Os Pensadores).

COLL, César et alii. O construtivismo na sala de aula. São Paulo, Ática, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia. S.Paulo: Paz e Terra, 1996.

GUIMARÃES ROSA, João. Grande sertão: veredas. R. de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. S. Paulo: Perspectiva/Edusp, 1971.

INIESTA, Tomás Sánchez. La construcción del aprendizaje en el aula. Buenos Aires: Magistério del Rio de la Plata, 1994.

PIAGET, Jean. A epistemologia genética. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os Pensadores).

_____. A formação do símbolo na criança. R. de Janeiro, Brasília: Zahar/INL, 1975.

ARTIGOS

Teatro

BONFITTO, Matteo. “A cinética do invisível”. In: Sala Preta. No. 2. S. Paulo: CAC-ECA-USP, 2002, p. 82-88.

CABRAL, Beatriz A. V. “Avaliação em teatro: problemas e possibilidades”. In: Sala Preta. No. 2. S. Paulo: CAC-ECA-USP, 2002, p. 213-220.

CAVALIERI, Arlete. “Meyerhold e o ‘corpo’ teatral brasileiro: presença ou ausência?”. In: Sala Preta. No. 2. S. Paulo: CAC-ECA-USP, 2002, p.67-71.

JANUZELLI, Antonio e JARDIM, Juliana. “Práticas do ator (uma ciência do corpo sutil): Brasil e América Latina”. In: Sala Preta. No. 2. S. Paulo: CAC-ECA-USP, 2002, p. 39-45.

MARTINS, Marcos Bulhões. “O mestre-encenador e o ator como dramaturgo”. In: Sala Preta. No. 2. S. Paulo: CAC-ECA-USP, 2002, p. 240-246.

VENDRAMINI, José Eduardo. “Sobre criação dramaturgica e encenação”. In: Sala Preta. No. 3. S. Paulo: CAC-ECA-USP, 2003, p. 45-51.

Música

BARREIRO, Daniel Luís; ZAMPRONHA, Edson Sekeff. “Um estudo de quantidades temporais a partir de uma análise qualitativa”. In: Revista Eletrônica de Musicologia. Vol. 5.2. Depto. De Artes da UFPR, dez. de 2000. Disponível em : www.humanas.ufpr.br/rem/rem.html. Acesso em 10 jul. 2006.

CHAPUIS, Marie-Laure. “La pédagogie musicale élémentaire selon Carl Orff”. Site officiel de l’Association Orff – France. Disponível em: <http://users.skynet.be/aecoute/orff/pedagogie.htm>. Acesso em 22 jul. 2006.

CARRASCO, Claudiney Rodrigues. “Música e dramaturgia: um estudo em forma de sonata”. In: Música. vol. 3. S. Paulo: CMU-ECA-USP, 1992, p. 136-172.

GAINZA, Violeta H. de. "A improvisação musical como técnica pedagógica". In: Cadernos de Estudo: Educação Musical. No. 1. S. Paulo - B. Horizonte: Atravez/UFMG, 1988, p. 22-29.

GLOBOKAR, Vinko. "Réagir". In: Musique en Jeu. No. 1. Paris: Seuil, Mars 1970, p. 46-47.

KATER, Carlos. "Prefácio". In: SANTOS, F. C. Por uma escuta nômade: a música dos sons da rua. São Paulo: Educ, 2002.

SANTOS, Regina Márcia Simão. "Repensando o ensino da música (pontos fundamentais para o ensino da música nas escolas de 1º. Grau e nos institutos de música)". In: Cadernos de Estudo: Educação Musical. No. 1. S. Paulo - B. Horizonte: Atravez/UFMG, 1988, p. 31-52.

SCHNEBEL, Dieter. "Composition de l'espace". In: Musique en Jeu. No. 22. Paris: Seuil, Jan. 1976, p. 44-49.

VILLA-LOBOS, Heitor. "Conceitos sobre educação nas escolas e conservatórios". In: Presença de Villa-Lobos. 2º. Vol. R. Janeiro: Museu Villa-Lobos/Fundação Nacional Pró-Memória, 1982, p. 85-87.

ZANETTI, Thiago Augusto de Souza. "Sobre o Schulwerk de Carl Orff". Sites para escritores. Disponível em: www.recanto_das_letras.com.br/artigos/90682. Acesso em 21 jul. 2006.

MEIOS AUDIOVISUAIS

QUINTEIRO, Eudósia Acuña. Estética da voz para o teatro e para a vida. Brasil: PRÓ-FONO, 1996. Vídeo VHS, col., ca. 90 min.

SHAKESPEARE, William. Macbeth. Encenação de Ulysses Cruz. Direção de TV: Wilson Barbosa e Chateau Dellias. Brasil: TV Cultura-SP, 1992. 1 DVD, col., ca. 100 min.