

Marco Antonio da Silva Ramos

O ENSINO DA REGÊNCIA CORAL

Trabalho

Apresentado como requisito
parcial
para Concurso de habilitação à
Livre-docência junto à Escola de
Comunicações e Artes da
Universidade de São
Paulo

São Paulo
2003

A Susana Cecília Igayara, minha esposa, minha amiga,
minha colaboradora, minha colega, minha interlocutora,
minha musa, minha inspiração, meu amor.

A Rafael Igayara da Silva Ramos, meu filho mais novo,
presença forte em cada momento deste trabalho. Presença
paciente, presença atuante, interlocutor interessante e
questionador preciso.

Dedico este trabalho

In Memoriam:

Paulo da Silva Ramos
Dorothy Athié da Silva Ramos, meus pais

Waldyr Igayara de Souza, meu sogro, meu querido
IGA.

Klaus Dieter-Wolff, meu mestre

José Pedro Boéssio, meu amigo do coração aberto
como a paisagem do Rio Grande do Sul, do diálogo
permanente, da identidade sempre fortalecida pelas
muitas empreitadas em que nos lançamos,
por um Brasil onde tudo tinha que ser feito.
E quanto nós fizemos juntos!

Marcos Leite da risada solta, dos arranjos lindos, das
lições de carisma e confiança.

Todos se foram cedo demais.

Meus Agradecimentos a:

Susana Cecília Igayara, pois mais do que dedicar-lhe este trabalho, devo agradecer a presença, a ajuda, a constância, a paciência. Tudo o que tenho feito em minha vida profissional tem tido sempre sua presença, sua reflexão inteligente, forte e precisa.

Paulo Rubens Moraes Costa, pelo enorme prazer de tê-lo como colaborador, pensando junto comigo os rumos do Canto Coral; pela amizade.

Prof. Dr. José Eduardo Martins, incansável incentivador de todos nós, amigo dileto, intérprete fantástico e referencial.

Prof. Dr. Edelton Gloeden, que não faz uma viagem ao exterior sem me trazer um livro que provoque pensamentos novos, abertura de espírito e vontade de prosseguir. Livros como ele mesmo.

Prof. Dr. José Luís de Aquino que, além de bom amigo, tem sido ótimo parceiro de concertos para coro e órgão. Pelo prazer de fazer música do modo como temos podido fazer

Prof. Rogério Luís Moraes Costa, sempre disposto ao diálogo e à criação;

Minhas orientandas Jane Borges e Adriana Francato, colaboradoras que fizeram os anos de 2001 e 2002, tão difíceis em minha vida, passarem mais rápido. Pela boa vontade, pela amizade pela força.

Helio Perlman, que me socorreu na clássica crise de informática que ataca todas as teses em fase final de acabamento.

Meus irmãos, Paulo Emílio e Marco Aurélio, pela suave confiança que tem impregnado nossas vidas.

Cristiane Milene Calumbi, pela colaboração e por todos os motivos que estão bem claros no interior de minha tese.

Mário Videira, por ter apostado no Projeto Comunicantus e ter realizado um trabalho tão interessante para o seu Fim de Curso na USP.

Luciana Del Sole, secretária do Laboratório Coral. Pela eficiência, presença calma e positiva. Todo o ambiente Coral do Departamento de Música agradece através de mim.

A todos meus orientandos de todos os tempos, partícipes que foram deste trabalho, ainda que indireta e inconscientemente.

Do mesmo modo a todos meus coralistas de todos os tempos, personagens de minha vida coral, de minhas reflexões, de meu aprendizado constante.

Meus alunos todos, pois, repetindo humildemente o que disse Arnold Schoenberg, este livro, eu o aprendi com meus alunos.

RESUMO

Os assuntos desta Tese são o Ensino da Regência Coral e a Análise Interpretativa em um formato analítico-sintético.

O primeiro capítulo parte de uma ampla discussão sobre o conceito de Coral Escola e sua aplicação aos coros de perfil comunitário e aos coros de estudantes de música. Defende a idéia de que para o aprendizado profundo da Regência Coral é necessária a vivência de experiências artísticas significativas. Analisa o processo de domínio da técnica de Regência pelo estudante à luz da conexão entre o gestual do regente e os significados profundos da obra. Discute o direcionamento de energia no ato da regência como um parâmetro para além da técnica.

Em um segundo capítulo trata da postura artística do intérprete frente às ferramentas teóricas, frente à História, a Musicologia e a Análise Musical. O foco recai então sobre a Análise Interpretativa, trazendo para a discussão a questão do Gesto Musical (diferente do Gesto Regencial) e introduz a problemática dos conflitos internos da música, de sua identificação e de como eles geram o conceito de Drama Estrutural da Música que o autor cria, explica e desenvolve.

Ao final está incluído um Referencial de Análise que é a reformulação e ampliação de um trabalho do autor de 1989.

Todo o trabalho é permeado pela experiência de ensino e de regente do autor, que recorre a depoimentos próprios e de alguns de seus alunos para expor suas idéias sobre o ensino da regência coral.

Sumário

INTRODUÇÃO -Pág 1

CAPÍTULO I -

Ensino e Arte da Regência e do Canto Coral na Universidade.....Pág 5

CAPÍTULO 2 -

A Pergunta Certa: O Intérprete frente às disciplinas e ferramentas teóricas.....Pág 38

Referencial de Análise de Obras Corais.....Pág 75

CONCLUSÃO -Pág 97

BIBLIOGRAFIA -Pág 102

ANEXOS -pág 108

ABSTRACT

Teaching Choral Conducting and Performing Analysis through an analytic-synthetic method are the subjects of this Thesis.

The first chapter starts with a wide discussion about the concept of “Choral as a School” and its application on community choirs and music students choirs. The author presents the idea that for a deep learning process of Choral Conducting it is necessary to have significant artistic experiences. He analyses the process of conducting technique mastery by the student at the point of view of connection between the conductor’s gesture and the deep meanings of the music. The work discusses energy management at conducting act as a parameter beyond the technique.

In the second chapter the author deals with the artistic posture of the performer faced with theoretical tools (History, Musicology and Musical Analysis). It focuses on performing analysis, bringing to discussion the theme of Musical Gesture (that differs from Conducting Gesture) and introduces the issues of internal conflicts of music, its identification and how they generate the concept of Structural Drama of Music, developed and explained by the author.

At the end it is included an Analysis Guide Reference that is an enlarged version and new redaction of a 1989’s work.

The author’s experience on teaching and conducting go through the whole work. He uses other texts by his own and also by some pupils to explain his ideas about Choral Conducting teaching.

Introdução

Reger um coro inclui muitas habilidades.

O exercício da regência pressupõe conhecimento na área de técnica vocal, ouvido apurado para questões de afinação, timbre, precisão rítmica, desenvoltura com questões analíticas e musicológicas, domínio do repertório e das questões interpretativas de natureza estilística, muita cultura geral, literária e artística. Além disto, na maioria dos casos, é necessário ter uma apurada técnica de resolução de problemas, seja através de atividades educativas, seja apenas sendo capaz de muita clareza para a identificação e criação de estratégias para obtenção de resultados. Muitas vezes, em se tratando de Regência Coral, são necessárias qualidades pessoais não exatamente musicais, como certa capacidade de gerência de problemas entre pessoas, de liderança de longo prazo associada a um certo carisma que pode ter inúmeras faces ou mesmo a de ser o empresário do seu próprio grupo, entre outras que poderão sempre surgir e se manifestar de acordo com circunstâncias específicas.

Mas o cerne mesmo da regência está ligado, por um lado, a um conjunto de atitudes técnicas que busca clareza e comunicabilidade no contato com os músicos e coralistas e, por outro, a uma capacidade de estabelecer contato emotivo direto através da utilização do corpo e da expressão facial. Da união fluente e orgânica destes componentes, o que sempre se busca é fazer aquilo que as palavras não conseguem: dizer música.

Um curso de Regência deve necessariamente lidar com todos esses aspectos.

O ensino de Regência, tal como o concebo, gira em torno de dois pontos centrais e definidores de meu trabalho: a área técnica e o ensino da expressão artística. Permeando tudo, o conceito de Coral-Escola e a crença na necessidade da experiência artística como condição para o ensino da arte.

Abordo o ensino da técnica a partir do pressuposto de que é possível aprender Regência Coral tendo na mesma sala alunos de níveis muito diferentes, tanto no âmbito da graduação quanto em cursos livres ou de extensão universitária. Os alunos mais novos trabalham conteúdos mais simples e os mais adiantados vão se apropriando de conteúdos mais complexos. Desta forma o aprendizado tende a se potencializar, na medida em que os mais novos aprendem com a experiência dos mais velhos e os mais velhos sedimentam seu aprendizado ao rever constantemente seus colegas mais novos resolvendo os problemas iniciais.

Conhecer a técnica é fundamental. Organizo os conteúdos de forma didática e clara. Parto da construção de uma postura física inicial bem estruturada e consciente, apropriada ao exercício da regência dentro da Escola que se mantém na USP desde os tempos de Klaus-Dieter Wolff. Uma rápida discussão dessa estruturação encontra-se no primeiro Capítulo.

Dos alunos da graduação exige-se que de fato dominem o conjunto da técnica em sua versão pura. Exige-se também que seus primeiros passos à frente dos coros sejam muito bem trabalhados, respondendo aos ditames desta mesma técnica de forma estrita. Posteriormente, aos poucos, faço com que vão se soltando e criando seus próprios meios de utilização da técnica.

Trabalhando com alunos já graduados no Curso de Extensão Universitária ou como professor convidado permito, no entanto, enorme flexibilidade na aplicação da técnica no ato de reger. Mas faço questão de que aprendam a técnica pura no decorrer das aulas. Depois vou mostrando o que,

daquilo que já sabiam fazer antes, pode ser melhorado utilizando os fundamentos da escola de regência a que pertença.

Não há grande coisa a dizer sobre o programa técnico dos Cursos, na medida em que os tópicos abordados não diferem substancialmente do que pode ser encontrado na bibliografia específica disponível. O que ocorre é que todos esses itens estão interligados por uma coerência técnica que define uma Escola enquanto tal. O trabalho técnico, neste sentido, é o que de fato viabiliza um processo comunicativo universalizado pela prática e faz com que o trabalho do regente se torne no mínimo correto e claro. Tudo o mais, tudo o que alimenta o regente em seu processo de criação de uma concepção da obra a ser dirigida, tudo o que vem de sua própria vivência enquanto profissional da área e enquanto ser humano está no âmbito que chamamos mais atrás de Expressão Artística.

Ensinar a expressão artística é sempre um enorme problema para o professor e aprendê-la o grande problema do aluno. Mas, quando há a real vontade de aprender e de ensinar, os processos de transformação pessoal que o aprendizado da expressividade exige se tornam possíveis e em parte facilitados.

Há um enorme preconceito cientificista que muitas vezes atrapalha esse nível de ensino. A excessiva mistificação que o romantismo trouxe para o ambiente artístico musical e que a mídia perpetuou durante o séc. XX, por um lado, e os excessos positivistas que até hoje reinam no ambiente composicional e musicológico, em muito operam como barreiras para a fluência do ensino da interpretação.

Apropriar-se da cultura, dos estilos, destrinchar a obra em seus detalhes mínimos, em suas intenções macro-formais, tentar entendê-la política, social e historicamente, buscar detalhes de execução apoiados em pesquisa séria e

aprofundada. Como ensinar isto sem cair em um excesso cientificista, positivista ou materialista?

Tomar contato com a atitude do artista frente à vida, abrir os olhos para ver além e mais do que antes, aprender a sofrer as dores e alegrias que não são as suas, falar de sentimentos, atuar como ator, dirigir como diretor, reger como alguém que canaliza emoções, das mais primárias às mais elaboradas. Como ensinar, como falar sobre isto em um mundo como o nosso sem se confundir com a mistificação, a melosidade do final do romantismo, a total falta de objetividade?

Na sala de aula falo e atuo sobre a expressão de cada um com coragem pessoal para dizer e ouvir o que for necessário, mas sem jamais invadir a individualidade de cada um. Trabalho sobre economia do gestual e sobre acumulação e gerenciamento da energia da regência e do coro, temas que desenvolvo no final do primeiro capítulo.

Mas como desenvolver a capacidade expressiva, o que querer de uma obra? No Capítulo 2, abordando as questões relativas à análise interpretativa, discuto a relação do intérprete com a História da Música, a Musicologia e a Análise Musical, e depois exponho a minha maneira de identificar questões pertinentes, gestos musicais, conflitos e o que chamei de Drama Estrutural da Música. O objetivo central é uma costura entre Técnica, Análise e Intuição, unidas no momento da interpretação.

Como parte deste mesmo capítulo, dedicado à posição do intérprete frente às disciplinas e ferramentas teóricas, incluo a versão revista e substancialmente aumentada do Referencial de Análise que desenvolvi em 1989 como parte de minha Dissertação de Mestrado. Associado ao conteúdo deste capítulo sobre análise interpretativa ele ganha, a meu ver, seu correto lugar no processo de análise e uma nova força na provocação do olhar do regente para o interior da obra que se dedica a interpretar.

Ensino e Arte da Regência e do Canto Coral na Universidade

Conceito de Coro-Escola: a experiência do Coral do Museu Lasar Segall

Trabalhando sobre a temática do canto coral, é necessário sempre delimitar espaços, dada a extensão do conceito “coro”, a significativa quantidade de termos que são utilizados com mais de um sentido e, é claro, a necessidade de clareza do texto. Em minha dissertação de mestrado, ao me perguntar ‘a que coro estava me referindo’, descrevi a necessidade de delimitação dos termos da forma que se segue:

Cantar num coro pode ser uma atividade extremamente sedutora, criativa, submissa, expansiva, alegre ou triste. Pode ser uma experiência extremamente erudita, profana, sacra, popular ou eclética. Pode ser um trabalho ou o arremedo dele. Pode ser uma experiência social. Pode ser uma experiência unissonante, polifônica ou harmônica. Pode, enfim, ser uma experiência que junte muitas dessas possibilidades.

No entanto, a experiências tão diversa chamamos sempre: coro, coral, madrigal, conjunto vocal e outros tantos nomes que designam e têm em comum um único traço: pessoas cantando juntas.

São coros escolares, institucionais, religiosos, de empresas, profissionais (estes muito raros em nossa realidade sócio-econômica), independentes, infantis, juvenis, adultos, de terceira idade, masculinos, femininos, mistos, sindicais, político-partidários, comunitários, cada um com seu repertório, mas sempre coro. E, embora histórica e socialmente se possua a noção do que um coro é, conceituá-lo, defini-lo expressamente é sempre muito difícil.

Poder-se-ia dizer que um coro é: um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente para "levar o nome" de uma

determinada empresa, instituição, escola, etc.; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente para "levar a palavra" de alguma igreja; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música sob a direção de um regente com a intenção de musicalizar adultos e crianças, levando em conta seus potenciais criativos, emocionais, etc...; um agrupamento de pessoas com a finalidade de cantar juntas uma mesma música com a melhor técnica e *performance* musicais possíveis, seja o repertório que for, dentro da visão mais aberta possível, sob a direção de um regente; outros, sob a direção de um regente; qualquer das alternativas acima, sem a direção de um regente.

Tais diferenças não são apenas formais, elas afetam obrigatoriamente as necessidades estruturais do coro, além de seu repertório, sua sonoridade, sua intenção estética.

É verdade que certos fatores se entrelaçam, que qualidades de uns comparecerão no trabalho dos outros. Mas as diferenças continuarão existindo por definição.¹

Aquela Dissertação estava totalmente voltada para a discussão sobre os repertórios temáticos e a construção de programas de concerto, utilizando como objeto laboratorial o Coral do Museu Lasar Segall, que eu dirigia à época.

Naquele momento, optei pela definição do perfil de um coro concreto, para controlar variáveis estruturais e circunscrever a discussão a um estudo de processos vivos na trajetória daquele grupo.

A partir desse estudo e das proposições feitas sobre a construção de programas e utilização de repertórios temáticos pude desenvolver uma série de reflexões sobre Canto Coral das quais me valho no presente trabalho.

Entre elas, retorno ao conceito de **CORAL-ESCOLA**, desenvolvido na busca de um conjunto de princípios básicos e de uma atitude metodológica que o definia dentro de uma visão ampla. A motivação para tal busca era a necessidade (de resto subjacente a qualquer coro neste país) de conviver com

duas variáveis contraditórias: o constante aperfeiçoamento técnico, musical e artístico do coro e o giro de cantores, a eterna renovação que descrevi naquela mesma dissertação e que transcrevo abaixo:

No Brasil, a maioria dos corais tem um ciclo. Entendemos ciclo como um processo onde um certo número de cantores se forma como grupo, fixa-se junto a um determinado coral, desenvolve com o regente um certo trabalho até um ponto apical e depois se rompe de forma brusca ou entra gradualmente em decadência. Quando os coros não têm um ciclo, costumam ter ciclos consecutivos. Poder-se-ia talvez dizer, porém, que quem efetivamente tem um ciclo é o cantor, o coralista. Existe uma verdadeira corrente migratória de coralistas que atravessa a vida dos coros. Por que há esse giro de pessoas? Por que ele é tão grande? Por que ele se faz sentir em nível nacional?

(...) O quadro e as queixas são sempre as mesmas: "estou sempre recomeçando". E, empírica e aleatoriamente, cada um arrisca uma explicação: os coros universitários acompanham o ciclo curricular, os coros de escola de música têm "o rei na barriga", por isso, "não vão para frente"; os coros independentes tem falta de infra-estrutura; os coros de instituições culturais precisam de números (per capita) para satisfazer a burocracia; os coros escolares vivem enquanto dura a adolescência de um determinado grupo de alunos; os infantis a infância; no caso dos coros de empresa os regentes costumam se queixar da falta de apoio dos patrões em função de uma visão "negocista" e "alienante" do trabalho do coro junto aos empregados; os regentes sediados nas grandes cidades atribuem o ciclo à enorme diversidade de atrações que as metrópoles oferecem; os regentes sediados em cidades pequenas se queixam de um meio cultural estreito, os regentes de coros de igreja atribuem o giro à pouca fé dos cantores, e assim por diante.²

No Coral do Museu Lasar Segall, a solução foi incorporar o giro na rotina de trabalho, refazendo a idéia de testes, criando critérios de saída e ampliando a idéia de educação para todas as faces do trabalho, desde aulas no

¹ Ramos (1989) pp 2 e 3.

² Ramos (1989) pp 23 a 25.

sentido mais formal até a estruturação dos ensaios e apresentações dentro de uma perspectiva permanentemente educativa. Ainda do mestrado:

(...) O trabalho está construído de forma que o coralista possa ter suas potencialidades desenvolvidas, seus conhecimentos musicais e dos assuntos relacionados ao canto ampliados progressivamente, e uma familiaridade cada vez maior com a linguagem musical. Esses pressupostos permeiam todas as atividades, do vocalize ao ensaio conjunto, passando pelos ensaios de naipe, pelos cursos, palestras e discussões cotidianas. E é esta faceta que nos tem dado o apelido de “coro-escola”.³

(...) Outra preocupação(...) é ‘educar o público’. (...)

O que se procura é sensibilizar e alertar o público, dando a ele subsídios para melhor aproximação com o conteúdo do programa apresentado ao mesmo tempo em que se busca criar formas sempre novas de envolvimento do público com o que se passa no palco.

E é neste sentido que procuramos utilizar todos os recursos de que pudermos dispor, desde a colocação do coro no palco até o uso de recursos de iluminação, de tradução e leitura de textos, ou mesmo de explicações verbais dirigidas ao público.

O programa impresso, por sua vez, também tem sido trabalhado como uma possibilidade de reforço e/ou complementação da apresentação do coro, na medida em que ele é o guia através do qual se acompanha o que se desenvolve no palco e, por características próprias, pode conter certo tipo de informação que não cabe ser veiculada de outra forma.⁴

A incorporação ampla deste novo conceito fica muito clara nos textos publicados pelo Museu Lasar Segall, por ocasião de seu processo de avaliação pública em 1992, três anos após minha defesa de mestrado, portanto. No texto ali incluído, que se chama “Tempo Atual - estrutura e funcionamento”, de autoria de Susana Cecília Igayara, que já trabalhava no Coral desde 1986, pode-se ler sobre a forma de teste e ingresso de novos coralistas:

³ Ramos (1989) p38

⁴ Ramos (1989) p40

Quando ouvimos os candidatos a ingresso, analisamos as potencialidades da voz de cada cantor, e não seu conhecimento musical; analisamos sua capacidade de adaptação ao conjunto, e não sua experiência vocal. Observamos a tessitura ideal de cada voz, seu volume, brilho, ressonância, e só depois de alguns exercícios com esse candidato dentro do coro é que podemos dizer se irá ou não permanecer no grupo, se terá melhor condição de substituir o cantor que deixou o coro, por suas características naturais de timbre.⁵

Foi assim que, ao contrário de tentar uniformizar os coralistas em um determinado nível técnico e musical, o que se instalou ali foi uma forma de trabalhar o coralista no nível de adiantamento em que se encontrava, e em função disto, cada pessoa era acompanhada, encaminhada para cursos e designada para cantar aquilo que de fato lhe era possível.

Foi criado um sistema de trabalho onde era possível manter uma qualidade técnica que serviu de referência durante anos para o ambiente coral brasileiro ao mesmo tempo em que cada coralista se sentia atendido, respeitado e seu processo de aprendizagem era então extremamente acelerado, realimentando assim a qualidade artística do trabalho em breve espaço de tempo.

Outro subproduto do *modus operandi* do Coral do Museu Lasar Segall foi que, retroalimentado pela qualidade artística e pelo respeito aludidos acima, o giro deixou de ser tão intenso. Tínhamos ainda conseguido junto ao Museu um grupo de estagiários bolsistas, que chamávamos de monitores, um para cada naipe, que ajudavam nos ensaios de naipe e ao mesmo tempo aprendiam o manejo estrutural, as técnicas de ensaio, participavam das reuniões de planejamento, onde se discutia o dia a dia do coro e as estratégias de ensino para todos e cada um dos coralistas. Esses estagiários, em geral, eram meus alunos da graduação do Departamento de música da ECA-USP, mas também tivemos ali estudantes da UNESP, das Faculdades de Arte Santa Marcelina e

⁵ Igayara (1992) p. 88

mesmo profissionais que vinham para se reciclar. Havíamos criado ali um sistema equilibrado embora sujeito, obviamente, às variações de ânimo dos diferentes governos (o Museu Lasar Segall era um órgão federal). Há mais sobre todo esse momento, comentado em meu Memorial e também nos anexos da presente tese (1967-1992 - Museu Lasar Segall - Histórico, Análises e Perspectivas).

O que é importante separar de tudo o que está descrito acima é precisamente o espírito, o conceito de CORAL ESCOLA, pensado como um espaço onde formação e *performance* aconteçam indissolavelmente associadas; onde toda ação é educativa; onde a qualidade artística é objetivo primeiro, mas é também objetivo educativo; onde as aulas não são um espaço separado de aprendizado e treinamento musicais; onde ensaios são aulas; onde apresentações são aulas; onde aulas se confundem em profundidade com a atividade artística enquanto tal.

A preocupação artística ligada à ação educativa e trabalhando com o dado de realidade do coralista médio (e não formando um grupo altamente selecionado) foi sempre o que definiu o perfil do Coral do Museu Lasar Segall, como expus no texto de 1992, em avaliação pública dos 25 anos do Museu:

Uma das características do trabalho no Coral do Museu Lasar Segall foi sempre o de um certo giro na composição do grupo de freqüentadores. Ele nunca foi um grupo fixo de fato. Como também trabalhamos com um grupo construído a partir de uma enorme diversidade em termos socioculturais, em termos etários, em termos de escolaridade e, sobretudo, em termos de conhecimento musical, nossa opção por transformar o coro em um coro-escola escapa à pura formulação ideológica e, de fato, lança-se à tarefa de reciclar ou simplesmente iniciar na linguagem musical uma pequena parte de um povo que desvaloriza sua arte e especificamente sua música. O coro-escola surge, assim, como a forma concreta de permitir que, apesar do giro de cantores e das péssimas condições culturais do meio, o coro possa caminhar em direção a um critério de qualidade e evolução permanentes. O aprendizado daquele que se vai se acumula naquele que

entrou mais recentemente e que ainda continuará, assim como se acumula na equipe e nas estruturas pedagógica e formal do trabalho. A qualidade sonora do coro, sua afinação, seu fraseado, seu volume, sua técnica vocal, seu senso rítmico vão crescendo, apesar do giro. Importante assinalar: nós temos desejado o giro. Ele mantém o grupo arejado, impede o fechamento de grupos em "escolas", faz circular a informação, o pensamento e o conhecimento aqui produzidos. Por outro lado, em função desse giro, a acumulação se dá em forma espiral e não linear, apoiada principalmente, como já dissemos, na ação educativa (em consonância, até aqui, com o Museu em seu todo).⁶

O conceito de Coro-Escola na Graduação em Música: o Coral da ECA como Coro-Laboratório e a criação do Laboratório Coral

Uma vez trazido para a Universidade, o conceito de Coro-Escola se encontra com o conceito de Coro-Laboratório, que definia o Coral da ECA-USP e então toda a discussão se amplia, em torno de ambos os trabalhos.

De fato, o Coral da ECA já vinha há muitos anos trabalhando dentro desse conceito de Coral Laboratório. A idéia de um coro de alunos de música regido por alunos de música sob a supervisão do professor já tinha suas raízes no tempo em que Klaus Dieter-Wolff era o regente e o professor de Regência Coral no Departamento de Música. Eu não vou comentar aqui o processo de desenvolvimento do Coral da ECA, já bastante bem descrito no Memorial que acompanha esta Tese. Mas o importante aqui é fixar a idéia de laboratório, independentemente das diversas faces que o Coral da ECA foi tomando.

Desde que assumi as aulas de Regência Coral de maneira autônoma (antes elas faziam parte de uma mesma disciplina, Regência, cujas notas eram somadas e divididas com as aulas de Regência Orquestral) eu passei a agrupar todos os alunos de regência de diversos níveis em uma só sala de aulas e um só horário. Com isso passamos a ter mais um Laboratório à disposição, onde os

⁶ Museu Lasar Segall (1992) p 96

alunos de regência praticavam entre si antes de chegar ao Coral da ECA. No entanto, foi exatamente pelo fato de termos dois Laboratórios trabalhando, mas um número relativamente pequeno de alunos que de fato assumiam a profissão de regentes corais que eu comecei a me perguntar o que estava acontecendo, já que meus alunos deixavam a USP muito bem preparados, com percepção sólida, reflexão aprofundada sobre a área, tendo regido obras de diferentes patamares de dificuldade, bom nível de estudo de canto, sabendo trabalhar em uma biblioteca, enfim, saíam bem formados. Por que não iam para a profissão?

Foi conversando em sala de aula com meus alunos que fui percebendo o que ocorria: eles passavam o tempo todo do curso regendo um coro de músicos, regendo obras complexas, que desafiavam sua percepção harmônica e polifônica, sua *performance* rítmica e expressiva, seu domínio de aspectos às vezes intrincados da História da Música, mas ao deixar a escola, eles se encontravam com uma realidade onde muitos desses aspectos eram quase inúteis, frente a uma situação em que a educação musical é negligenciada.

O Canto Coral, embora amado pela população e com grande mercado de trabalho, é uma área com pouquíssimos coros profissionais. Meus alunos estavam sendo preparados para serem bons regentes de coros de músicos, mas não sabiam trabalhar em um coro de leigos. Era preciso ensiná-los a trabalhar também em uma realidade mais dura, para que eles não se sentissem frustrados e conseqüentemente desencorajados ao se lançar no mercado de trabalho. E também prepará-los para transformar essa realidade.

Foi aqui que as idéias de Coral Escola e Coral Laboratório se juntaram e deram início à estruturação e aos princípios que hoje constituem o Laboratório Coral do Departamento de Música da ECA-USP, cuja estrutura passo a detalhar em seguida, para melhor compreensão dos caminhos que tenho procurado imprimir ao ensino da Regência Coral na USP.

Estruturação de um Pensamento Pedagógico Universitário Amplo

O Laboratório Coral (LAC) está integralmente comprometido, nos dias de hoje, com a idéia de que o verdadeiro conhecimento só se produz quando teoria e prática andam juntas. É lógico que o conceito de teoria e prática podem variar bastante. Mesmo nas áreas mais puramente teóricas, em música há sempre um momento de aplicação, de contato com a partitura que empurra mais para lá ou mais para cá os limites entre o fazer e o pensar.

O conjunto desta Tese está igualmente comprometido com a idéia de que ensinar regência coral é promover uma **imersão** no meio, seja estudando, regendo, cantando, ensinando, tocando, administrando, ou quantas mais atividades paralelas o ambiente coral propicie e necessite.

As atribuições do LAC são: proporcionar aos estudantes de regência coral, canto, composição, licenciatura em música, musicologia (mestrado) oportunidades de estágio ou experimentação sobre situações eminentemente práticas. Os alunos de regência encontram ali diversos níveis e formas de se defrontar com a atividade coral, atuando, conforme sua possibilidade e adiantamento, junto aos coros integrantes e associados ao LAC, levadas em conta as necessidades, possibilidades e viabilidades destes mesmos coros. Os estudantes de composição, igualmente, podem ali experimentar de forma prática suas composições e arranjos corais, dentro das possibilidades dos coros envolvidos. Os educadores podem exercitar-se dentro de uma ótica necessária socialmente - a de que um coro pode ser visto como uma escola de música. Os pesquisadores encontram ali meios de difusão de seus trabalhos, principalmente no que diz respeito às novas pesquisas em musicologia brasileira. Os cantores podem praticar no interior dos referidos coros, como coralistas ou solistas, de acordo com seu desenvolvimento pessoal, bem como aprender a ensinar canto através do coral (amplo e carente espaço do mercado de trabalho). Os alunos de piano são chamados constantemente a acompanhar o coro e assessorar momentos de leitura. Os estudantes de instrumentos de orquestra ou violão

aproveitam o sentido de respiração e cantabile que o ensaio do canto em conjunto propicia (além de poderem atuar como instrumentistas e ampliar, portanto, possibilidades de repertório).

Através do Laboratório Coral, tem-se procurado intensificar as atividades corais no Departamento de Música da ECA-USP, promovendo, por exemplo, cursos de curta duração com professores estrangeiros e brasileiros convidados. Dentro das atividades regulares do LAC estão, no momento: o **Coral da ECA-USP**, constituído em disciplina obrigatória para alunos da graduação em música e optativa para outros cursos, coro formado por estudantes de música e estudantes, professores e funcionários de outras unidades (com formação musical prévia), onde os alunos de **Regência Coral** desenvolvem seus projetos de trabalho; o **Coral da Terceira Idade**, regido por alunos igualmente inscritos na disciplina Regência Coral, sempre supervisionados por mim; e o **Coral-Escola Comunicantus**, que será descrito a seguir. Associado ao LAC está o grupo independente **Studio Coral – Vozes Femininas**, que ensaia nas dependências do Departamento de Música. Contando em seu quadro de aproximadamente 16 cantoras com mestradas e ex-alunas, por diversas vezes apresentou-se em eventos do Departamento e serviu de Laboratório em *workshops*.

O LAC implementou, a partir de maio de 2001, o **Projeto Comunicantus**, aprovado e patrocinado pela **Vitae** que instalou um novo grupo: um Coro Comunitário, que recebeu o nome de **Coral - Escola Comunicantus**, sem exigência de experiência anterior, regido por alunos da graduação em atividade de estágio. Implantou também um **Curso de Extensão Universitária em Regência Coral**, voltado para reciclagem dos profissionais da área e, por conseqüência, no aprimoramento da atividade coral.

Durante 20 anos (1977-1997) o Museu Lasar Segall manteve em São Paulo um **coro - escola** que se caracterizou pelo fato de conseguir reconhecido resultado artístico trabalhando com uma clientela absolutamente leiga. Toda a

ação se desenvolvia a partir de uma pequena equipe profissional e um pequeno núcleo de estagiários que, dentro de uma proposta didático-pedagógica própria recebia o público leigo e o capacitava, em breve tempo, como coralista eficiente, público bem preparado e cidadão dono de sua própria voz.

O **Projeto Comunicantus** procurou aliar as ações didático-pedagógicas, musicais e sociais que ali se desenvolveram às novas técnicas de ensino universitário desenvolvidas no âmbito específico do LAC. Para tanto, envolveu no processo de ensino profissionais que trabalharam no Coral do Museu Lasar Segall, professores dos quadros do Depto. de Música da ECA-USP e especialistas.

Para que se tenha idéia do impulso que o LAC representou para a área coral no Departamento de Música, recorro a alguns números: ao final do ano de 2001, o LAC envolvia diretamente 160 pessoas, agrupava sete coros, que ensaiavam no Departamento de Música (contando as duas classes de regência e os coros associados), mais de 50 coros eram indiretamente atingidos, gerou relatórios de estágio, um trabalho de conclusão de curso, três workshops e foram realizadas mais de 20 apresentações corais no ano (dentro e fora da Universidade).

Ao analisarmos cada uma das ações do Laboratório Coral poderemos então verificar o quanto, assumido pela ECA-USP, o conceito de Coral Escola desenvolvido no Museu Lasar Segall pode se alargar.

No Museu Lasar Segall, o papel do estagiário era bem definido. Havia um plano de estágio oficializado, com a duração de 1 a 2 anos, prorrogáveis por mais 1 ano. A carga horária era de 20 horas semanais, distribuídas em atividades obrigatórias e facultativas.

Entre as obrigatórias estavam a participação nas reuniões semanais de planejamento; a participação nos ensaios, assumindo o papel (não o cargo) de

ensaiador de naipe; a participação no processo de pesquisa e análise das obras escolhidas; o papel de ponte entre, por um lado, a regência e o coralista e por outro entre a técnica vocal e o coralista.

Pedia-se ainda uma participação efetiva na produção do dia a dia do coro (infra-estrutura dos ensaios) e na produção dos eventos, concertos, cursos, seminários.

Entre as atividades facultativas estavam a participação em grupos de estudo, a realização de arranjos ou composições, a atuação como pianista repetidor, a participação como solista, o maior engajamento nas atividades didáticas e de pesquisa.

É importante notar que, de acordo com o plano de estágio, não estava prevista uma atividade de regência, embora tenha ocorrido, com função auxiliar ou substitutiva, em alguns casos. Todas as decisões referentes ao coro, inclusive com relação às atividades a serem exercidas pelos estagiários, eram tomadas pelos funcionários da Divisão de Música, de acordo com a hierarquia do Museu.

Embora o Coral do Museu Lasar Segall incorporasse os monitores-estagiários, estudantes de música que auxiliavam o trabalho da equipe profissional enquanto aprendiam a realidade da profissão, no Coral Escola Comunicantus essa idéia se radicalizou:

- Sendo um coro formado por leigos, um coro cujo perfil reproduz com muita semelhança o tipo mais comum de coros existentes no país, o estágio dos alunos da graduação em música (de seus diversos cursos) os aproxima de fato da realidade da profissão;
- Ao ser regido, ensaiado (naipes e geral), preparado vocalmente, acompanhado ao piano, musicalizado, ao ter seu repertório escolhido, os ensaios planejados e avaliados por alunos da graduação dos diversos

cursos, houve uma transferência de responsabilidade que não havia no Museu Lasar Segall, onde os estagiários nunca regiam o coro, embora auxiliassem nos ensaios de naipe e muitas vezes acompanhassem o grupo ao piano ou ao órgão;

- A Equipe de Professores Orientadores, que os supervisiona nas áreas de Regência, Repertório, Educação Musical e Técnica Vocal raramente vai à frente do grupo. Altamente qualificada nas áreas de especialidade, a equipe assiste ensaios, reúne-se coletivamente com os estagiários, em sessões de trabalho que misturam um clima de aula, discussão de planejamento, processo de seleção e adequação das escolhas de repertório, articulação do pensamento educativo, discussões de caso, escolha dos caminhos na preparação vocal e, é lógico, a coordenação geral de todas essas ações. A presença de uma equipe “*out of stage*” no processo de preparação dos estagiários é, portanto, um diferencial importante na formação desse novo pensamento sobre o coro escola;⁷
- Como pensamento educativo, portanto, o Coral Escola Comunicantus está voltado tanto para o coralista (como já acontecia no Museu), quanto para os alunos estagiários em suas múltiplas atribuições;
- Há uma constante preocupação de integração de conhecimentos adquiridos pelos estudantes estagiários nas diferentes disciplinas da graduação às ações e atividades desenvolvidas no interior do projeto;
- Como parte do processo os alunos definem, em equipe, o planejamento dos ensaios (com horários determinados para cada atividade) e escrevem uma avaliação dos resultados (nos napes, no ensaio conjunto e nas outras atividades como técnica vocal, educação musical e outras). Essas avaliações são discutidas na reunião com os professores e podem ser refeitas, seja por não terem descrito bem a atividade, seja por falta de clareza do texto. A atividade coral, portanto, incorpora a reflexão escrita, e ao mesmo tempo registra, num esforço sem dúvida incomum, toda a evolução do trabalho.

⁷ Ver modelo de fichas de planejamento e avaliação nos anexos

- Os alunos assumem, também, as necessidades de produção do ensaio (verificação das condições da sala, estado dos banheiros, provisão de cópias, necessidade de equipamentos, devolução do material ao final do ensaio, controle de presença, cronometragem das atividades).
- As aulas de Regência Coral, que todo estagiário deve estar cursando obrigatoriamente, suprem as questões técnicas e interpretativas.

Digo que a idéia de Coral-Escola se radicalizou pela organização, pela autonomia e pelas múltiplas oportunidades de aprendizado que são oferecidas, sempre tendo em vista a importância dada ao processo educativo dos alunos regentes e dos coralistas. Neste ponto, vale transcrever algumas conclusões do aluno Mário Videira, integrante da primeira turma de alunos estagiários do Coral Escola Comunicantus, cujo trabalho de conclusão de curso orientei. Tendo escolhido como tema a atividade do Coral Escola Comunicantus, que cantou na sua defesa sob sua regência e dos colegas, Mário resolveu concentrar-se, na conclusão do trabalho, na importância e na viabilidade da educação musical de adultos pelo canto coral, processo que ele vivenciou como aluno e como regente, o que está muito bem caracterizado em seu depoimento:

A principal tarefa da Educação Musical é tornar a musicalidade e a apreciação musicais acessíveis para todas as pessoas, e o canto coral é sem dúvida um dos melhores meios para se atingir esse propósito.

Através de nossa experiência com o Coro Escola Comunicantus, pudemos concluir que é perfeitamente viável e possível a educação musical de adultos através do canto coral, desde que tenhamos cuidados com alguns aspectos que foram tratados no presente trabalho, tais como: planejamento e avaliação do ensaio adequados, abordagem correta da técnica vocal (através da classificação das vozes, aquecimento vocal antes de cada ensaio, atendimentos individuais, etc),

escolha de repertório adequado ao grupo, ensaios de naipes, inserção e valorização dos aspectos educativos no dia-a-dia dos ensaios, criando oportunidades de transferência de aprendizado entre os conceitos aprendidos e as peças trabalhadas.

Além disso, um projeto educativo com esse perfil está perfeitamente de acordo com as recomendações do Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, da UNESCO, o qual critica a concepção tradicional de aprendizagem apenas como aquisição de conhecimento, e propõe a organização da educação em quatro aprendizagens fundamentais, em quatro pilares que seriam, de algum modo, para cada indivíduo, os pilares do conhecimento:

- 1) Aprender a conhecer (ou seja, adquirir os instrumentos de compreensão);
- 2) Aprender a fazer (para poder agir sobre o meio envolvente);
- 3) Aprender a viver junto (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas);
- 4) Aprender a ser (via essencial que integra as precedentes).

O aprendizado musical através do canto coral contribui intensamente para a concretização de tais objetivos:

- 1) Na medida em que a abordagem educativa em canto coral contribui para que o aluno “aprenda a aprender”, não efetuando apenas um mero “adestramento musical”, mas auxiliando o aluno a adquirir os instrumentos para uma compreensão mais ampla do fenômeno musical;
- 2) Através do canto coral a pessoa pode desenvolver a sua musicalidade através do “fazer” ativamente, adquirindo conhecimentos não apenas de ordem técnica, como também de ordem interpretativa;

- 3) O “aprender a viver junto” é inerente à prática coral, na qual os objetivos, para serem alcançados passam necessariamente por uma ação coletiva, na qual o aluno aprende a ouvir o outro, a adequar-se a um ritmo comum, a somar esforços...

Através do canto coletivo pode-se desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências, realizando projetos comuns e aprendendo a resolver conflitos, pautando-se no respeito pelos valores do “pluralismo, da compreensão mútua e da paz”, tão mencionados no referido Relatório.

Essa prática do viver junto, do viver COM, do “COM-viver”, influencia no desenvolvimento individual de cada um dos membros do grupo, o que nos leva ao quarto pilar: *Aprender a SER*, contribuindo para o “desenvolvimento total da pessoa (espírito e corpo)”, sem deixar de lado o desenvolvimento da inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal e espiritualidade.

Além de todos esses aspectos que, por si só, bastariam para justificar a existência de um projeto de Coro-Escola, há também o papel social da Universidade que se democratiza, que se torna mais cidadã ao abrir suas portas a adultos interessados em “enriquecer seus conhecimentos, ou satisfazer seu gosto de aprender em qualquer domínio da vida cultural”. Plenamente de acordo com os princípios defendidos no relatório, a Universidade, desta forma, “reencontra o sentido de sua missão intelectual e social no seio da sociedade, como uma das instituições que garantem os valores universais e do patrimônio cultural”. (DELORS, Jacques – **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o

Século XXI. 4 Ed., São Paulo: Cortez; Brasília: MEC: UNESCO, 2000.

pp. 24)⁸

De fato, ao desenharmos o projeto, eu e minha equipe não tínhamos tomado contato com o referido relatório da UNESCO. No entanto, ao vê-lo, trazido pelo caro aluno Mário Videira, percebemos todos que o contato entre nossas propostas e aquelas traçadas pelo Relatório para a Educação no Séc. XXI estavam em total acordo, ajudando a remontar um sentido para a atuação da Universidade enquanto tal, circunscrito à nossa área, é verdade, mas em total harmonia quanto a objetivos, práticas e métodos.

Dentro do mesmo processo de ampliação do Conceito de Coral-Escola, analisando o Coral da ECA-USP, podemos perceber que embora contando com formato e objetivos próprios, e voltado para um público diferente (tanto interno quanto externo), ele é um coro onde, aliado à prática artística, se dá um processo de aprendizado formal e estruturado, é um coro que casa as atividades artísticas e de ensino de maneira direta, mercê de sua condição mista de coro e disciplina da graduação. Observemos um pouco seus objetivos:

- Por se tratar de um coro formado exclusivamente por músicos, mas não exclusivamente por cantores, o aprendizado da técnica vocal, ainda que básica, é uma necessidade fundamental;
- Músicos em processo de formação profissional precisam ampliar seu repertório;
- Buscar uma nível de qualidade quanto à *performance* que satisfaça um grupo de músicos, principalmente no que toca à afinação e ao fraseado;
- Ampliar os níveis de percepção dos alunos, nos diferentes adiantamentos, principalmente no que concerne à eficiência na leitura musical e à discriminação das sonoridades, qualidades, problemas e

⁸ Videira (2001)

soluções na área específica da voz, especialmente da voz em grupo, com as importantes conseqüências para o ouvido de cada aluno que pode vir do desenvolvimento de uma percepção individualizada intranaiques;

Assim, mesmo trabalhando exclusivamente no âmbito dos músicos, o Coral da ECA-USP atua como um Coro Escola, visando principalmente à construção de regentes que sejam aptos para a direção de coros formados por músicos e cantores com a mesma facilidade com que o Coral Escola *Communicantus* os habilita a trabalhar coros escolares e comunitários.

Arte na Escola

Isto nos traz a uma nova etapa de reflexão, que é sobre a convivência entre Ensino e Arte no âmbito da Universidade. Não se trata de entrar nas discussões, hoje já bastante avançadas, sobre a presença da Arte na atividade acadêmica, que animou as reuniões de pesquisadores universitários, especialmente no final dos anos 90, quando se questionava o verdadeiro sentido da desgastada palavra ‘pesquisa’; quando se discutia se Arte era atividade intelectual suficientemente científica para conviver com os padrões de avaliação universitários; quando se discutia se compor, reger, interpretar era ‘geração de conhecimento novo’, e tantas outras questões menores. Hoje o que se discute é como avaliar a produção artística e, portanto, o modo de ação do artista está em franco processo de aceitação pela Universidade. Isto é bom porque, finalmente, podemos nos concentrar nas questões maiores, nas questões realmente pertinentes que a Arte pode trazer por força de seu próprio modo de existir, aos modos de ação da ciência e da crítica.

Os exemplos do Coral da ECA-USP e do Madrigal do Departamento de Música da ECA-USP, quando se lançam a obras de fôlego e se esmeram ao máximo na produção de um resultado de bom ou ótimo nível artístico, mostram que aprender Arte é fazer Arte, que **fazer Arte ensina Arte** e que ao buscar, de

forma educacionalmente assistida, o domínio técnico e artístico das condições de *performance* de uma obra são parte indissociáveis do processo de educação. Ensina-se fazendo, faz-se ensinando.⁹

Estou afirmando que é possível fazer e ensinar Arte em um único movimento. Quando fizemos 'O Coração do Homem' com o Madrigal do Departamento de Música da ECA-USP, em 1985, contávamos com a experiência dos regentes, que éramos Celso Delneri e eu, da preparadora vocal, Ana Yara Campos e do Cenógrafo, Cristiano Amaral. Na outra ponta, um núcleo de estudantes de música, extremamente envolvido na busca da realização de um resultado MUSICAL e CÊNICO de grande nível e um Diretor de cena iniciante, estudante do Departamento de Teatro da ECA-USP, um visionário artista-estudante, o jovem chamado Gabriel Vilella. Muitos daqueles estudantes se tornaram artistas importantes - e eu não quero nem posso chamar os méritos de seus êxitos para o trabalho do Madrigal - mas, muitos anos depois, nas escadarias do Teatro Municipal de São Paulo, Gabriel Vilella, que havia dirigido uma linda montagem de Gianni Schicchi, após receber meus cumprimentos, comentou que tudo começara no 'Coração do Homem", sua primeira e marcante experiência com o campo da Música.

No campo específico da regência, há mais um pequeno item a ser referido ainda em sua interseção com a educação. Quando se é um professor que aprendeu a dar aulas claras, organizadas; quando se é um professor que aprendeu a conseguir disciplina e concentração através do planejamento e da instauração de um clima de respeito mútuo; quando se é um professor que aprendeu que só se pode ensinar aquilo que se conhece; e quando se é ao mesmo tempo um regente; toda a experiência de sala de aula se torna importante aliada na condução dos ensaios, na construção de um clima menos tenso entre os músicos e entre eles e o regente, na objetividade e na economia de tempo dos ensaios. Desde que, é lógico, suas atuações como regente e professor estejam plenamente à disposição da Arte.

⁹ Ver Memorial (pp 45 a 48).

O aprendizado da regência

Há uma enorme distância entre o processo de iniciação à regência e o momento em que se dá o domínio técnico e artístico que permite exercer a regência de fato.

No início, além dos conhecimentos prévios de harmonia, contraponto, história da música, análise musical, piano, canto e uma percepção bem desenvolvida tanto harmônica quanto polifonicamente, é necessário aprender o gestual específico, em busca das habilidades físicas que permitam a instalação de um processo de comunicação não verbal ativo e eficiente. Igualmente é preciso, por decorrência natural, lançar-se ao processo de integração de todo esse conhecimento, o que leva muito tempo, muito trabalho, muito estudo e muito exercício físico: 'sangue, suor e lágrimas', é tudo que a música promete ao músico, sempre.

Não pretendo incluir neste trabalho considerações mais profundas sobre os esquemas de regência, sobre exercícios que levem a dominá-los fisicamente e a memorizá-los. Mesmo porque a melhor forma de aprendizado desta área é mesmo ver e ser visto por alguém experiente e que domine amplamente a técnica e os recursos pertinentes, uma vez que se trata de criar uma plataforma de compreensão mútua universal, um sistema de gestos que possa ser entendido em qualquer lugar do mundo. Tais conhecimentos têm sido trabalhados por mim nas aulas de regência coral da graduação, e dezenas de regentes deram ali os primeiros passos. Há sim muito que ensinar nesta etapa, que eu costumo chamar, brincando, da fase de "aprendiz de feiticeiro".

A forma e os processos de iniciação variam, de escola para escola, de professor para professor e muitas vezes de aluno para aluno. Discuto, a seguir, o encadeamento que escolhi para meu processo de ensino da regência coral (focando aqui, explicitamente, a Técnica de Regência). Antes, porém, é

necessário ressaltar as especificidades técnicas da Regência Coral, que podem ser resumidas em alguns pontos:

1. O regente coral não usa batuta, que é um amplificador do gesto. Sem amplificação, o gesto que é grande frente a uma orquestra, por exemplo, pode ficar acanhado frente a um coro;
2. Por outro lado, os contrastes dinâmicos exuberantes que podem ser obtidos na massa orquestral, sua diversidade timbrística, sua capacidade de produzir grandes intensidades sonoras ao mesmo tempo em que pode chegar a pianíssimos quase inaudíveis, estão bem longe das distâncias de intensidade que um coro, movido exclusivamente pelo instrumento VOZ, consegue produzir. Há, portanto, a necessidade de que a regência se mostre adequada a este dado de realidade. Certos arroubos, que funcionam muito bem e adequadamente à frente da orquestra, podem parecer ridículos à frente do coro;
3. Normalmente o coro está colocado acima do regente. Este dado, aliado à necessidade óbvia de que o gesto do regente seja visto a qualquer tempo por todos os coralistas, aponta na direção de um plano de regência um pouco mais alto. Na orquestra o regente está sobre o pódio, a maior parte da orquestra está abaixo dele. A favor deste argumento, observando regentes dirigindo obras coral-sinfônicas, vemos que, ao se dirigir ao coro, normalmente colocado em estrados atrás da orquestra, o regente traz seu gesto mais acima. É natural;
4. Existem procedimentos muito utilizados na regência coral, como forma de manter a unidade da pronúncia, a clara articulação do texto e a unidade rítmica, tais como a silabação pelo regente de certos trechos do texto.

Considerando os tópicos acima como pressupostos, a construção técnica do regente coral é conseguida a partir dos seguintes estágios de desenvolvimento:

- A primeira necessidade do regente coral é encontrar para si uma **Postura Física** apropriada. Seja em defesa da preservação de sua própria saúde, evitando futuros problemas com as temíveis LER - Lesões por Esforço Repetitivo; seja em busca de um exemplo postural para o coro - fator determinante na produção vocal; seja em busca de melhor visibilidade para seu gestual – fator indispensável na comunicação entre coro e regente; seja na garantia de organicidade ao conjunto de sua movimentação – fator de integração das muitas vertentes físicas, teóricas e expressivas presentes na *performance* do regente enquanto tal.
- Nem sempre o estudante traz consigo um bom domínio do **Pulso**. Para reger, será sempre necessário memorizar e dominar as indicações metronômicas mais utilizadas; criar uma real conexão entre um pulso interior e sua manifestação externa; ser capaz de identificar mutações no pulso de outros músicos.
- O aprendizado dos **esquemas rítmicos da regência**, que deve ficar totalmente automatizado fisicamente, está acoplado a dois princípios básicos, sendo um ligado à memória geográfica, isto é, a localização dos tempos do compasso no espaço-tempo descrito pelo gestual do regente e sendo o outro o da adequação do modelo escolhido à obra regida (Ex: em obras escritas em compassos de cinco tempos, o esquema poderá contemplar uma subdivisão 2+3 ou 3+2 ou 4+1 ou 1+4 ou 2+2+1 ou 1+2+2 ou 2+1+2, conforme as acentuações sugeridas ou escolhidas, em função da própria escrita do compositor, de modificações que o regente queira instalar ou sugestões da acentuação do texto cantado), mercê da análise musical que o regente realizou previamente. A regência de obras escritas com sucessivas mudanças de compasso incorporam à referida segurança “geográfica” dos tempos a prontidão e o reflexo antecipado, dado que não se pode, nesses casos, deixar que o gesto se ate ao momento presente da música, já que a antecipação mental dos

compassos vindouros se torna algo mais do que uma figura de linguagem, colocando o regente em uma linha inexorável e permanente de risco e superposição perceptiva, uma perigosa linha de convivência entre presente e futuro.

- Como corolário do aprendizado dos esquemas de regência dos compassos estará sempre o aprendizado dos modos de direção de **subdivisões dos tempos** do compasso; dos modos de direção de **entradas, anacrúsicas ou téticas** e, finalmente, dos modos de realizar **cortes, acentos e fermatas**, também nos diversos tempos do compasso. Em tudo aqui agrupado há ainda muito do que chamei acima de aprendizado ‘geográfico’, na medida em que expresseo **quanto, quando, onde e por meio de quem** os eventos devem acontecer.
- Já o estudo da regência das articulações musicais e/ou aquelas pertencentes ao texto cantado, será parte do estudo do **como**, se pensarmos na produção sonora enquanto tal. É muito mais um aprendizado da *mimesis*, do gesto que busca um efeito sonoro, uma forma de cantar, de atacar a nota, produzir determinado timbre. Aqui as variações do repertório de recursos gestuais são potencialmente infinitas, como as cores no espectro luminoso ou como as variações timbrísticas no espectro sonoro. Existem as convenções, as formas de cada escola de regência propor os gestos para determinadas sonoridades, mas exatamente por se tratar do reino do **como**, sempre se poderá inventar um **modo** diferente de dizer as coisas. Estamos deixando o reino ‘geográfico’ para ingressar no reino da imaginação.

É claro que em qualquer gesto externado pelo regente estará presente uma intenção interpretativa. E, como veremos no capítulo que se segue a este, intitulado ‘A Pergunta Certa’, no qual faço uma reflexão sobre análise interpretativa, o regente buscará sempre identificar as direcionalidades composicionais presentes na obra e as intenções menos evidentes do

compositor, a fim de construir sua concepção. Depois procurará os caminhos para fazer com que tais direcionalidades e intencionalidades musicais sejam expressas por seu gesto, de forma a atingir os coralistas e, por conseqüência, o seu público. Voltando aos passos de meu processo de ensino:

- O aprendizado da condução das transformações mais direcionais, daquelas indicações que se dão no tempo com objetivo definido, como **acellerandos e rallentandos, crescendos e decrescendos**, das **mudanças paulatinas de timbres ou formas de ataque, articulações**, etc., é outro importante passo na construção desta conexão entre aquilo que apenas se **indica** e aquilo que de fato se **quer** em função de uma concepção, uma interpretação. Isto porque aqui, de fato, há um **acoplamento das direções e intenções** da obra ao ato de DIRIGIR do regente e também ao ato de conferir **intenções** em função de sua condição de **intérprete**.
- Quanto mais complexa a obra; quanto mais polifônica; quanto mais as regências do tempo e das intenções vão ficando claramente independentes ou interdependentes embora separadas; então maior será a necessidade de **independência** dos braços, mãos, dedos, olhos, rosto, corpo, boca, respiração e quantos outros recursos tenhamos em nossos corpos para conduzir o coro. É pela independência que podemos ver o quanto os limites da técnica já foram vencidos pelo estudante. Mas, sem mistificar nada, o que traz a independência é o trabalho diário, a repetição de exercícios, o enfrentamento de obras que de fato exijam dedicação e trabalho solitário, frente à partitura e frente ao espelho.

Em determinado estágio do trabalho do estudante todos os itens que discuti acima vão avançando concomitantemente, um reforçando o outro, um completando o outro, um desequilibrando o outro e o crescimento vai

acontecendo de modo mais igual, mais lento, no entanto mais profundo. O novo fator de desequilíbrio que se impõe como foco e prioridade será, então, o aprofundamento das possibilidades pessoais de operar com a música no tempo:

- O estudo da **Regência Antecipada** amplia sobremaneira a capacidade do músico de se relacionar com o tempo. Além de se antecipar quanto ao que deve ser regido, unificando o pulso, criando as direções, anunciando entradas, etc., ele ainda está uma fração de tempo à frente do grupo, de maneira que tudo o que ele indica **aqui, agora** será executado **lá, depois**. Assim, além da superposição dos diversos elementos musicais que a obra propõe, cria-se uma nova superposição dos mesmos elementos através dos inúmeros *flash-forward* que sua memória vai acumulando e ultrapassando.
- Quando proponho a meus alunos a **preparação de obras corais de longa duração**, a questão do tempo coloca-se de maneira diversa: Primeiro porque deles será exigida uma outra condição de memória e preparo físico. Segundo porque se tornará necessário ter um pensamento sobre todos e sobre cada um dos momentos e movimentos da obra, ao mesmo tempo em que se tem em mente a visão *in totum* da obra. Mais uma vez os pensamentos se superpõem e se entrelaçam, muitas vezes em relações musicalmente conflituosas, com dificuldades de compreensão e de execução se interpondo. O capítulo 'A Pergunta Certa' discutirá bastante esta questão, trazendo alguns subsídios para sua compreensão e discussão.
- Finalmente (não após, mas sempre), no processo de estudo da regência coral é importante aprender a **preparar o coro para a regência de outro** e a atuar como assistente, pois estas duas atividades fazem parte da vida profissional.

Já reforcei sobremaneira a idéia de que, para dominar a regência, estuda-se a técnica, mas para dominar o *métier* coral, é necessária uma imersão em todas as atividades correlatas que compõem o cotidiano coral. Não voltarei a isto. Na verdade, todo regente, no processo de permanente formação a que se lança até o último dia de sua carreira, se de fato estiver ligado profundamente à sua arte, deverá manter a chama do estudo e da criatividade sempre acesas, buscando o aperfeiçoamento de sua *performance*, o alongamento de seu perfil cultural, manter sua capacidade perceptiva em constante crescimento, sua comunicação gestual profundamente sintonizada com o fluxo do discurso da obra e a possibilidade de canalização de sua energia corporal para o grupo em sua *performance*. Manter um processo de constante reciclagem e constante recriação do regente que ele já é.

À medida que o tempo vai correndo e o regente vai amadurecendo, o foco do aprendizado vai se deslocando gradualmente para o campo da expressão e para a busca de um domínio cada vez maior da energia requerida e despendida pelo regente em conexão com seu grupo, para o campo da conexão profunda entre concepção e *performance*, entre pensamento e gesto.

Existe uma economia do gesto. Não no sentido popular de economia como poupança, como uma forma de gastar menos. Falo de uma relação entre a energia despendida, a energia necessária para conseguir o melhor resultado do grupo regido, e a quantidade/qualidade do som produzido. Estou trabalhando sobre um princípio facilmente perceptível a quantos fazem da regência um meio de expressão profunda e sincera, seu veículo de contato com a arte e com os conflitos do ser humano.

Para dar seguimento a esta idéia farei uso de um texto de uma ex-aluna, deficiente visual total, que foi ao mesmo tempo uma das melhores estudantes que tive em minha carreira e a aluna que mais coisas me ensinou sobre o aprendizado da regência coral: Cristiane Calumbi. Trata-se do Capítulo VI da monografia que escreveu como seu Trabalho de Conclusão de Curso, para a

realização do qual eu tive a alegria de ser seu orientador, depois de ter sido seu professor de regência. Após horas de dúvidas e tentativas de escolher trechos do capítulo que me ajudassem a dizer o que estou querendo dizer; após ler e reler o texto inúmeras vezes; após ir me sentindo cada vez mais incapacitado para a tarefa de mutilar aquele discurso tão claro, fluente e sincero; após ter retomado o diálogo com Cristiane sobre os pontos principais do capítulo, resolvi transcrevê-lo por inteiro:

MINHA INICIAÇÃO À REGÊNCIA

Cristiane Milene Calumbi

Quando iniciei meus estudos na Universidade, me deparei com muitas novidades e desafios. Essas experiências contribuíram para meu desenvolvimento como estudante de música, direcionando-me quanto a meus objetivos profissionais.

A primeira disciplina com a qual me deparei, foi o coral. Antes de ingressar na Universidade, não havia participado de nenhum coral. Era uma surpresa muito grande para mim, pois se tratava de um coral com um número expressivo de participantes, (aproximadamente 100 pessoas), sendo 90% delas estudantes de música. Por esse motivo o coro era formado por pessoas que possuíam experiência em leitura musical. Assim sendo, fui obrigada a desenvolver minha leitura rítmica e melódica.

Durante os quatro anos que permaneci no coral da ECA, as experiências práticas e teóricas por mim vivenciadas, foram imensuráveis.

Devido ao elevado grau de conhecimento musical da maior parte dos coralistas, são freqüentes as leituras à primeira vista, porém, sinto até hoje dificuldade em realizar esse tipo de leitura.

Para realizar a leitura de um texto o vidente com experiência, é capaz de ler em média, 280 palavras por minuto, enquanto que um deficiente visual total, lendo o mesmo texto em Braille, chega somente a 114 palavras.

Quanto à leitura musical em Braille, não consegui encontrar nenhum estudo a esse respeito, mas posso afirmar que podem ocorrer variações, de acordo com a quantidade de informações existentes no trecho musical.

Um estudante de música vidente pode localizar um determinado compasso na partitura com maior rapidez, se comparado a um deficiente visual, pois a leitura Braille não nos permite ter uma visão geral do texto ou trecho musical, já que não é possível visualizar o compasso ou nota seguinte, diminuindo, conseqüentemente, nossa agilidade.

Obviamente, devido ao meu crescimento como coralista, esse processo se tornou menos árduo, respeitando-se as limitações que sempre não de existir.

A partir do meu terceiro ano na faculdade de música, passei a ter aula de Regência Coral. Neste momento, comecei a observar melhor o conjunto do coral, não me prendendo apenas ao meu naipe. Sem dúvida, esse foi o maior de todos os desafios durante o período da minha graduação.

Desde o primeiro dia de aula, quando participei do coral, percebi que a regência não se limitava a um simples contato visual entre o regente e os músicos ou coralistas, mas era algo que transmitia uma energia muito grande, indo além dos gestos. Notei também que não era necessário alguém me avisar o momento exato de iniciar uma peça, ou as intenções do regente quanto à dinâmica ou ao andamento.

O coral da ECA é um coro laboratório, no qual os alunos de regência têm a oportunidade de experimentar a regência. Por essa razão, não há um regente fixo. Dessa maneira tive que me adaptar a regência de cada um, com suas especificidades. A partir do momento que fui adquirindo experiência como coralista, era possível identificar as particularidades dos regentes. Era possível, por exemplo, perceber se um colega estava inseguro, ou se conseguia expressar-se claramente.

As descobertas foram ainda mais surpreendentes quando comecei a reger o coro.

Um deficiente visual **total** é capaz de ter noções sobre o espaço físico em que se encontra, mas, para isso, a audição é um sentido essencial, pois através dos sons, pode perceber sua localização e a dimensão do espaço. Foi esse parâmetro que busquei para tornar a regência algo menos abstrato.

Primeiramente, tive que encontrar uma forma de me posicionar diante do coro e, ao mesmo tempo, saber a distribuição dos seus integrantes. Dependendo do local, a disposição dos coralistas modificava-se. Por esse motivo, uma das primeiras necessidades que senti ao começar a reger era saber o posicionamento do coro, no espaço físico em que nos encontrávamos, assim como, situar-me quanto à localização das extremidades e centro do mesmo. Para isso, convencionamos na sala de regência que, a melhor maneira de conseguir esse resultado, seria que os coralistas das duas extremidades e do centro, estalasse os dedos (ou emitisse qualquer outro som sutil que me servisse de referência).

Mesmo não dispondo de referências visuais, aprendi a me comunicar com os coralistas através da linguagem gestual.

A princípio, a idéia parecia longe da minha realidade e possibilidades, pelo fato de não possuir a visão desde nascença, não tinha referências visuais anteriores. Tive receio quanto aos gestos que deveria fazer. Não sabia se os movimentos estavam corretos ou se os coralistas me compreendiam. Mas fui desenvolvendo um trabalho junto com professores e colegas aprendendo a marcar as pulsações e expressar as dinâmicas e intenções musicais.

No início do trabalho, aprendi os primeiros gestos sentindo os movimentos que eles faziam, os quais eram trabalhados diretamente comigo. Para melhor assimilar esses movimentos, houve a necessidade de me basear em alguns padrões referenciais mais concretos, assim pude ter noção do tamanho dos gestos utilizados para marcar os tempos. Durante as aulas, íamos descobrindo todos os detalhes que envolvem a prática da regência, bem como criando maneiras que permitissem minha assimilação.

Logo que aprendi a desenhar as pulsações, houve a preocupação com a expressividade dos gestos. Nesse momento, percebemos que todos os membros do corpo são fundamentais. Em várias aulas houve a associação da regência com a dança, tendo como principal objetivo desenvolver minha espacialidade, proporcionando maior liberdade dos gestos e tornando mais claras as intenções musicais.

Após um ano do início de meus estudos, me surpreendo com a unidade que já existe entre o coro e a minha regência. Além disso,

consegui obter resultados de interpretação, sem que precisassem me ensinar todos os gestos.

A regência exige uma grande porcentagem de comunicação visual entre o maestro e os executantes. Através do rosto, pode-se obter toda expressividade necessária para a audição de uma obra musical. Portanto, sinto a necessidade de aprender e utilizar desse tipo de linguagem, mesmo não possuindo referenciais que me sirvam de base, portanto, considero ser este mais um obstáculo a ser transposto ao longo de minha carreira, pois exigirá um grande esforço de minha parte, assim como daqueles que me auxiliarão nesta tarefa. Porém, muitos progressos foram conseguidos em apenas um ano, levando-se em consideração o planejamento das aulas, sobre o qual foi necessário adotar uma didática mais específica que pudesse atender minhas individualidades.

É importante destacar que, peças para orquestra ou músicas com muita polifonia são mais difíceis de serem realizadas por um regente com deficiência visual, pois no momento em que estão regendo, não podem utilizar a partitura e, por esse motivo, tudo deve ser decorado.

No meu ponto de vista, os regentes de corais compostos por deficientes visuais deveriam regê-los de forma convencional, pois apesar de não haver um contato visual entre ele e os coralistas, é importante que os gestos sejam mantidos em virtude de serem os grandes responsáveis em transmitir a energia do regente ao coro e principalmente ao público.

Da mesma forma que tive de me adaptar à regência, na minha profissão terei que passar por situações semelhantes, pois ao lecionar música, transmitirei meus conhecimentos a pessoas que não possuem deficiência visual e não utilizarão a musicografia Braille.

Estou convicta de que essa experiência foi bastante proveitosa e de extrema importância para a minha formação, pois adquiri maior confiança e segurança para enfrentar qualquer desafio.¹⁰

Além de toda a beleza do texto de Cristiane e seu comovente depoimento, utilizo este relato de aluna para trazer o foco da discussão de volta

¹⁰ Calumbi (2001)

à questão da energia do gesto. Nós estamos afeitos geralmente à idéia de que é a comunicação visual do gesto que produz o fenômeno da regência. E em grande parte isto é verdade. No entanto, ela relata uma comunicação não verbal e não gestual através de uma energia provinda de um gesto, que tem um desenho, uma forma visual que inclusive costuma ser transcrita por meio do desenho.

Esta foi a melhor e mais importante lição de Cristiane, não só para mim como para aqueles estudantes que tiveram a oportunidade fantástica de ser seus colegas e acompanhar seu processo de aprendizado, sua passagem pela assimilação dos gestos, o processo emocionante e artisticamente importante de serem depois regidos por ela.

Tê-la no coro foi para mim uma experiência de concentração regencial, comunicação direta e uma série de avanços técnicos em minha própria forma de reger. Para seus colegas de classe que tiveram a oportunidade de regê-la foi igualmente uma experiência de aprendizado de comunicabilidade cuja importância será enorme para o resto de suas carreiras. Quando uma entrada não funcionava, bastava olhar para ela. Se dissesse “não senti”, sabíamos que a parte mais fundamental e interior da regência estava apagada. A mecânica do gesto, embora pudesse ser vista e seguida por nós, estava desconectada da música. Então eles se esforçavam mais um pouco, trabalhavam mais um pouco e faziam a conexão. E o melhor de tudo: sabiam que a haviam feito através de uma avaliação externa e insuspeita.

Foi a partir de então que assumi a palavra ‘energia’ como parte de meu processo de ensino. Não é possível ver a eletricidade, mas é fácil senti-la quando tocada.

Penso energia como uma força no tempo. Em regência falo de controle do fluxo de energia: gerando, contendo, gastando, transferindo ou direcionando.

O que gera a energia que o regente traz à tona é o ato de colocar em contato uma **concepção** sincera da obra com o **desejo** igualmente sincero do regente de conseguir a melhor aproximação possível entre concepção e *performance*. Há então um desprendimento de energia que atinge o coro antes do momento da emissão do som. Depois o coro, se foi sinceramente atingido por tal fluxo de energia, ao cantar, transforma-o em música. Ao chegar ao público o processo se conclui. Mas é bem freqüente que o público dê uma espécie de retorno mudo ao intérprete que não pode ser medido ou confirmado, mas também não pode ser desprezado. Muito antes de chegar ao final de uma obra, antes de chegar ao momento dos aplausos, já é possível saber se o público será caloroso ou frio.

Falamos assim, no parágrafo anterior, de geração e transmissão de energia. Mas o domínio da regência em seus níveis mais elevados vem do aprendizado da capacidade de acumular energia - espécie de represamento - que mostra o objetivo, antecipa a imagem sonora da chegada, mas segura a liberação da necessária e desejada energia para o momento certo. Mostrar com as mãos, mas segurar com o rosto; mostrar com o rosto mas segurar pela postura da coluna; abrir a boca mas só deixar respirar quando os braços se abrem em torno da região do diafragma, esconder a mão esquerda atrás do corpo em uma seqüência harmônica que pede um crescendo, impedindo tal crescendo com a postura do rosto e depois, devagar, trazer a mão espalmada em lento movimento ascendente até a frente do peito. Perceber que existe um uso musical do silêncio que afeta inexoravelmente a interpretação e segurar conscientemente a duração das pausas, maiores ou menores do que a escrita lhe reservaria, de modo a conferir profundidade ao fluxo do discurso, tranqüilidade ou aflição ao ato da respiração, lacunas para a invasão da memória, do pavor dos vazios, da solidão dos pensamentos mais guardados, da infiltração do suspense musical, da súbita retomada de consciência de que o tempo da vida talvez não seja o tempo da música.

Caminhos que nos levam a uma percepção polifônica da vida, dos múltiplos discursos que a música é capaz de superpor, dos múltiplos pensamentos que a mente é capaz de agenciar. E quem sabe, então, tocar de perto a mais profunda Arte Coral.

No entanto, todos os recursos da regência devem, para evitar charlatanismo e mistificação, estar alimentados por uma concepção da obra fortemente alicerçada no conhecimento que se pode adquirir sobre ela nos campos da História, da Musicologia e da Análise Musical.

Reger, para mim, é permitir que cérebro, músculos e entranhas aprendam a conviver no ambiente de uma obra que tudo conecta, a tudo dá sentido e passagem, das mais distantes motivações psicológicas ao peso calculado para cada nota, dos impulsos puramente físicos à contenção dos fluxos de energia. É permitir que o mesmo fluxo de energia que destampa meu subconsciente seja conectado ao profundo conhecimento que procuro ter da obra antes de me lançar a ela como intérprete.

A Pergunta Certa:

O Intérprete frente às disciplinas e ferramentas teóricas

Quando alguém se aproxima de uma obra musical e começa a pensar em como ela foi construída;

Quando alguém, no ato de compor uma obra musical, organiza seus pensamentos, dá nome às seções, premedita mudanças e intenções;

Quando alguém, no ato de tocar, reger ou cantar uma obra musical, imagina e busca as intenções do compositor e a maneira melhor de interpretar esta obra;

Quando um professor quer ensinar música a alguém ou mesmo ensinar algo através de alguma música e para isto separa partes, idéias, intenções;

Quando um pesquisador esmiúça uma obra em busca da coerência; das pistas históricas; de indícios de costumes, de relações culturais, sociais e políticas; em busca talvez da atribuição de autoria a uma obra não assinada, ou ainda tentando escrever uma parte faltante em manuscrito antigo; transcrevendo e editando obras do passado com olho atento à compreensão da obra trabalhada;

Quando, em qualquer das situações citadas, um observador lança seu olhar sobre uma obra musical (nos níveis, formas e alcances possíveis e necessários) estaremos sempre falando de Análise Musical.

Esclarecendo alguns pontos:

- 1- Muitas são as formas, as correntes, as escolas de Análise.
- 2- Não é objetivo deste trabalho discutir as diferentes metodologias de Análise enquanto tal, tarefa bastante bem realizada em textos específicos em suas abordagens.¹ A Análise tem sua própria história (e este não é o nosso foco).
- 3- O que aqui se busca é apontar direções para a abordagem da partitura pelo intérprete. Assim, toda discussão sobre o assunto que aqui venha a aparecer observará sempre a função de ferramenta interpretativa que cada metodologia poderá emprestar ao artista enquanto tal.

Uma vez esclarecidos tais pontos, podemos estabelecer as relações entre a análise musical e o intérprete. O que se espera de um intérprete hoje?

Após a escrita analítica da Escola de Viena e seus seguidores; após toda a afirmação positivista, materialista e marxista do primado da ciência; após o desmembramento da Análise como um campo específico e autônomo do conhecimento musical; após toda a reação pós-modernista que busca, pela fusão dos contrários (conceito que presume os de análise e síntese), a forma de expressão para um novo milênio; após tudo o que referimos, não me parece mais possível pensar um intérprete que não seja permeado pela análise, qualquer que seja o modo de chamá-la e qualquer que seja o modo de empregá-la.

Minha visão de interpretação está fortemente baseada em duas idéias fundamentais: Em primeiro lugar, a idéia de que a interpretação é um processo de mediação entre o compositor e o público. Como segunda idéia, vejo o intérprete como o primeiro público de sua própria interpretação.

¹ Recomendo especificamente os livros de Ian Bent e de R.Cook mencionados na Bibliografia

Assim como o compositor, mesmo aquele mais refratário às chamadas 'concessões ao gosto do público' (personagem mítico, surgido e remanescente do individualismo romântico), a quem se dirige o músico senão ao ouvinte, mesmo que um ouvinte futuro, capaz de entender finalmente sua música, seu pensamento messiânico, sua visão do mundo, sua vidência artística, etc? Intérprete ou compositor, aquele que produz música produz o que é para ser ouvido. E seu primeiro ouvinte, como já foi dito, é ele mesmo. Ambos, quando merecem o nome de seu *métier*, ouvem em suas cabeças um resultado final. Imaginam este resultado e eventualmente a reação – positiva ou não, pouco importa - de seu público.

Assim, vejo a ANÁLISE como um elemento formador de pensamento para o compositor. É do contato com a produção dos outros que ele forma sua própria forma de atuar. Muitas vezes isto **não quer dizer se inspirar**. A idéia de uma obra, sabemos, pode vir de inúmeras fontes. Amorosas, estéticas, naturais, psicológicas, religiosas, mitológicas, humorísticas, históricas, sociais, alegóricas, metafóricas. Creio mesmo ser impossível pensar em definir todas as possibilidades de motivações que podem levar alguém a uma nova idéia composicional. Mas a formação de sua opinião, os processos sucessivos de escolha de materiais e procedimentos que formam a assinatura de um compositor vêm sempre acompanhados de seu processo de estudo daquilo que os outros fizeram anteriormente ou estão fazendo agora, podendo assim até mesmo servir de inspiração direta para novas obras, novos procedimentos, novas cunhagens de material composicional, seja por cópia, variação ou negação do que por ele foi analisado. Nesse sentido alguns exemplos são clássicos. Quando Bach viajava semanas para copiar música alheia, não estavam em jogo apenas aprendizado e contato; estava em jogo sua maneira de ver, ouvir e compreender música: seu papel de sintetizador das diversas tendências do Barroco Europeu, hoje evidente, por certo se alimentou de sua sede de conhecer o trabalho dos outros, de ver o que podia ser compreendido das formas de composição utilizadas por diferentes compositores de diferentes tendências. Copiar obras alheias era uma forma de análise da época. Era a

forma de tomar contato com as entranhas de uma obra que outro escreveu, uma forma quase mecânica de incorporar o pensamento do outro ao seu próprio lápis. Observar a trajetória impressionante da idéia do piano em *Es ist ein Flöten und Geigen* de Schumann, sua importação por Mahler inicialmente no Lied *Antonius von Padva*, depois reutilizada na 2ª Sinfonia, terceiro movimento, depois Berio em sua Sinfonia, 3º Movimento, nos dá um outro tipo de visão, um pouco mais óbvia, é verdade, mas extremamente convincente de como os compositores interagem com os processos analíticos, como forma de integração de sua obra na História ou como fonte mesma de inspiração.

Por sua vez, o intérprete forma a sua concepção inteirando-se da obra, entendendo ou reinterpretando os desígnios através dos quais o compositor busca seu público, ouvindo interiormente um determinado resultado, forjado a partir de compreensões, *insights*, intuição, vontade, técnica, inspiração, desejo de perfeição e clareza. O que ocorre é que o primeiro público a quem ele, honestamente, deve procurar convencer, é ele mesmo. E porque tanto o intérprete como o compositor são seres perfeitamente humanos, procuram perguntas e respostas que os levem a enfrentar seu público nas salas de concerto com convicção e arrojo. Eles analisam, do modo que escolhem, podem, aprenderam ou querem.

Minha dissertação de mestrado voltou-se para a questão da interpretação.² Meu trabalho buscava uma forma de organização do repertório e do programa de concerto que se colocasse em termos criativos, discutindo a escolha das obras e a escolha da posição delas no conjunto do programa como instrumentos para conseguir novas afirmações poéticas no momento mesmo do concerto.

Havia nesse trabalho um tanto de intérprete, um tanto de educador e um tanto de compositor; papéis que de qualquer modo sempre estiveram presentes

² Ramos (1989)

em minha trajetória, em diferentes proporções, nos diferentes momentos de minha vida. Para a organização de meu pensamento, porém, eu acabei criando um Referencial de Análise, cuja finalidade era encontrar os pontos necessários para a construção do programa que eu me propunha a apresentar como parte de minha defesa. Este Referencial de Análise, como resolvi chamá-lo, constituía-se em um longo questionário, dividido por temas, e foi aplicado a cada uma das obras escolhidas para interpretação.

As questões estavam organizadas de modo a conduzir o olhar para cada um dos parâmetros formadores do som, depois para as questões mais estruturais, em seguida para as relações entre texto e música e finalmente para os problemas que levam à escolha ou não de uma obra por um regente, dentro das condições de seu coro. Posteriormente, em função de ter utilizado aquele Referencial de Análise em diversas ocasiões, (cursos para regentes corais oferecidos pela FUNARTE em diferentes locais do Brasil; minhas aulas de regência coral; em disciplina do Mestrado em Musicologia onde havia grande número de intérpretes matriculados) eu acabei incluindo novas questões, novos problemas, trazidos em parte por meus orientandos em trabalhos de aproveitamento no mestrado ou em dissertações e em parte por minha própria atividade investigativa, o que gerou, por exemplo, um artigo sobre o uso musical do silêncio, de onde muitas outras questões foram selecionadas para posterior inserção.³ A versão revista e aumentada encontra-se incluída no final deste capítulo. Justifico esta reapresentação pelo amadurecimento do conjunto de questões que os 13 anos de intervalo propiciaram, desde sua primeira redação, bem como um grande número de novas questões incluídas desde então. Mesmo assim, ficam no ar algumas perguntas, pois uma tal busca de ordenação lógica deixa, ali, bem pouco espaço pra as questões poéticas. E, como se sabe e como veremos, estas jamais podem ser desprezadas.

Retornando ao conceito que dá nome a este capítulo, devo ressaltar que nenhuma das perguntas que figuram no meu 'Referencial de Análise' pretende

ser uma PERGUNTA CERTA. Assim, devo explicar melhor este conceito, e para tal lanço mão de um jogo muito conhecido no Brasil: Detetive, que descrevo abaixo.

Trata-se de adivinhar uma palavra escolhida e mantida em segredo por um dos jogadores (que podem ser dois ou mais). Os outros jogadores fazem então uma série de perguntas (pré-limitadas em comum acordo em 10, 15 ou 20), às quais aquele que escolheu a palavra secreta deve responder apenas 'sim' ou 'não'. Por exclusão, é possível chegar à resposta certa, sendo assim o ganhador do jogo. Porém, se você faz uma pergunta errada, deixa de fazer uma pergunta necessária, se você interpreta mal o significado de alguma resposta ou se lhe falta repertório no tema escolhido previamente pelo consenso dos jogadores, você poderá chegar à resposta errada. É simples e parece simples. Se você está habituado a jogar, as coisas vão se tornando sempre mais fáceis e você acaba desenvolvendo uma certa metodologia, uma certa lógica de comportamentos excludentes que vai ajudando a chegar ao resultado final.

Exemplificando: o jogador que responde escolheu um personagem, em um universo de histórias em quadrinhos, e está combinado que só serão feitas doze perguntas para que se chegue a uma resposta final:

- | | |
|---|-----|
| 1. É personagem de quadrinhos brasileiros? | NÃO |
| 2. É um ser humano? | NÃO |
| 3. É roedor? (Mickey, Jerry, Minie, Pernalonga, Roger Rabbit) | NÃO |
| 4. É canídeo? (Pluto, Pateta, João Bafo de Onça, Chacal do Beep-Beep) | NÃO |
| 5. É Felino? (Tom, Felix, Ron-Ron, Manda Chuva, Frajola) | SIM |
| 6. É do sexo Masculino? | SIM |
| 9. É personagem Disney? (Ron-ron) | NÃO |
| 10. Warner? (Frajola) | NÃO |
| 11. Hanna Barbera?(Manda Chuva, Tom) | NÃO |
| 12. É preto? | SIM |

³ Ramos (1997)

Resposta (não sem certa dose de intuição): Gato Felix

Mas uma pergunta diferente no meio disto poderia ter mudado o rumo da investigação e levado a pensar em uma resposta errada.

Suponhamos:

- | | |
|---|-----|
| 1. É personagem de quadrinhos brasileiros? | NÃO |
| 2. É Disney? | NÃO |
| 3. Warner? | NÃO |
| 4. É personagem infantil? (pergunta dúbia, podendo significar um personagem criança ou para crianças) | SIM |
| 5. Masculino? | SIM |
| 6. Anda em turma? (Má pergunta: A maioria dos personagens infantis anda em turma) | SIM |
| 7. Anda de preto?(veja-se que já se presume aqui ser um humano) (Como não é Disney, não pode ser o Mancha Negra). | SIM |
| 8. Ele se acha o Bonzão da Turma? | SIM |
| 9. É o Bolinha? | NÃO |
| 10. É personagem de Hanna Barbera? | NÃO |
| 11. Batman? (Errado: este é Warner) | NÃO |
| 12. É humano? | NÃO |

Tarde demais. Com muita intuição e conhecimento de história em quadrinhos ainda seria possível descobrir, puxando por memória e dedução muito mais distante do que o primeiro caso, quando o quadro estava muito mais cercado.

Quase sempre, quando o adivinhador gasta todas suas perguntas e não chega a um resultado, isto se dá em função de alguma pergunta que, no meio do processo, ou não estava bem formulada, ou apenas não era a pergunta certa

a ser feita no momento. Em qualquer um dos casos surgem então as falsas pistas que conduzem naturalmente a falsas conclusões, que conduzem a falsos resultados. É comum que tais questões surjam exatamente daqueles procedimentos a que os "perguntadores" se acostumam e passam a utilizar como 'métodos de formulação de perguntas' necessários ao desenrolar do jogo.

Voltando à música: há, em toda obra musical, um enigma que o compositor deixa para seu intérprete.

Enigma, e não charada.⁴ Explico melhor: chamo Enigma algo que nunca se pode decifrar realmente, um desafio que, embora se tente infinitamente, por definição, nunca será desvendado, e chamo de Charada algo que, trabalhando aplicadamente, com método e intuição, pode ser desvendado, resolvido.

A atividade do intérprete frente a uma obra escrita é sempre a de enfrentar um enigma. Sua interpretação traz uma tentativa de solução para o enigma, porém ele nunca poderá dizer que encontrou a solução definitiva. Outros intérpretes virão, ou ele mesmo, surgirão novas versões e serão aceitas como boas. A expressão "versão definitiva" usada para descrever um concerto ou uma gravação é sempre apenas uma figura de linguagem, onde o crítico ou o ouvinte quer fazer um elogio tão grande àquela *performance* específica, dizendo que ele realizou o irrealizável. Não há uma conclusão definitiva sobre como interpretar uma obra. Não pode haver, dada a natureza naturalmente dúbia do discurso musical. Assim, toda interpretação é uma visão do enigma. O intérprete apresenta a sua maneira de ver, sua concepção dos problemas que ele, através de muitas perguntas (certas, de preferência) e muitas vezes através de comportamentos puramente intuitivos, vai traduzindo em música. Mas quem

⁴ Na época em que compus *Noigandres, moteto quasi una fantasia*, tive em meu amigo e parceiro de regência Celso Tenório Delneri um interlocutor permanente e leitor atento das instruções para improvisação e composição coletiva que eu estava escrevendo. Esta diferenciação entre **enigma** e **charada** que apresento no presente texto foi fruto dessas discussões, inspiradas no grande enigma que a palavra Noigandres representa e na minha disposição em escrever um final onde todas as notas e inflexões estivessem rigorosamente previstas. Por isso divido com ele a autoria das acepções aqui utilizadas para aquelas duas palavras.

poderia dizer que a versão de Harasiewicz é melhor ou pior do que a de Rubinstein para os *Noturnos* de Chopin?

Em uma peça para coro e fita magnética que escrevi em 1992, chamada *Noigandres, moteto quasi una fantasia*, eu utilizei o magnífico poema *Er vei vermeils, vertz, blaus, blancs, gruocs* de Arnault Daniel, o trovador.⁵ A palavra *Noigandres* é em si um enigma. Até hoje não se pode traduzi-la com segurança. Para a quinta e última parte da obra eu compus uma canção coral muito definida, inspirada formalmente no cantar dos trovadores da Provença e nos motetos polilingüísticos medievais. E para dizer a palavra *Noigandres* eu utilizei uma citação muito pouco transformada da linha do trompete solo da *Unanswered Question*, de Charles Ives. Chamei esta canção de *Enigma de Noigandres*, e sua escrita é muito fechada, com os detalhes de timbre, dinâmica e tempos absolutamente indicados. Eu propunha assim um enigma sobre um enigma, a regente e coralistas.

Como disse, este *Enigma de Noigandres* era a quinta e última parte da obra. As quatro primeiras tinham natureza completamente diferente. Nelas eu escrevi um guia de improvisação e composição coletivas, baseadas nos climas e idéias pictóricas sugeridos pelo poema. Trata-se de uma espécie de guia para improvisação com espírito madrigalesco, onde as sugestões do texto vão sendo aceitas, comentadas ou realçadas pela música. Nesse caso, porque compositor e intérprete se confundem no momento mesmo da apresentação da obra, eu digo que de fato o que se encontra para cada uma das passagens é uma SOLUÇÃO. Assim, as quatro primeiras partes da obra são **charadas**, que o regente resolverá com seu coro. Charadas. E não Enigmas.

A charada só é possível no campo da interpretação musical quando o intérprete é ao mesmo tempo um improvisador. Aí sim, a tarefa do intérprete é a de solucionar um problema a partir de regras (mais ou menos claras). Tanto melhor será a improvisação quanto melhor for a solução para o problema dado.

Acredito que todo compositor, ao escrever uma obra musical, põe no papel mais um enigma, que ele propõe ao intérprete. Para tentar encontrar a **sua visão** do enigma que se lhe apresenta é que o intérprete recorre à Análise, à Musicologia de modo mais amplo e sempre à sua intuição e sensibilidade. Os pesos entre intuição, história e capacidade analítica variam de intérprete para intérprete e até mesmo entre diferentes épocas da vida de um mesmo intérprete.

Uma vez que sua versão fica pronta, ele a oferece ao público em concerto ou gravação. Se sua versão for boa, será aceita. Mas, por princípio, será ao mesmo tempo recusada. Explicando: ao aceitá-la estamos nos obrigando a aceitar todas as outras versões, se boas, que outros intérpretes venham a produzir. Eis aí um problema, mais um, inerente ao trabalho do intérprete, e ele vem diretamente do fato da música de concerto ser uma arte que apresenta um permanente conflito entre o que é possível ser escrito e o que só toma vida no ato da apresentação (partitura e *performance*); um permanente conflito entre o pensamento estrutural e o pensamento mais intuitivo e abstrato possível (razão e sensibilidade); um permanente conflito entre crítica e palco; entre observador e observado (como já disse antes, vejo o intérprete como o primeiro público, portanto o primeiro crítico de si mesmo). A contradição que faz com que nenhuma interpretação seja falsa se não for ruim deixa ao intérprete um enorme espaço de liberdade criativa e, por conseguinte, quase todos os seus flancos abertos.

Por conseqüência surge, então, a pergunta: o que consideraremos uma versão boa? Mantidos os parâmetros de **estilo, limpeza técnica e clareza de concepção**, podemos dizer que será boa a versão que trazer **comoção**, talvez **emoção**, aprovação e admiração de um público crítico e culto (lembro ainda uma vez que tenho como objeto deste trabalho a chamada música clássica, ou culta, ou erudita).

⁵ Sobre a tradução da palavra Noigandres e a discussão que ela tem suscitado, ver Campos (1987).

Esta questão de adequação de estilo, de conhecimento histórico que permeia todo curso de formação de intérpretes, todo manual, todo depoimento de artista, todo discurso musicológico, todo texto crítico, programa de concerto; enfim, essa idéia já é hoje uma espécie de senso comum. Mas eu não gostaria de passar superficialmente por este item. Este mesmo senso comum tem dentro de si uma idéia igualmente corrente cujos limites e desdobramentos eu gostaria de aprofundar e discutir. Digo que, no fundo, o intérprete é um usuário da Musicologia, um visitador da História da Música e um aplicador de modelos analíticos.

Sim. Para merecer o nome de intérprete ele deve ser um bom usuário da Musicologia, deve visitar a História e deve saber analisar a obra que pretende apresentar, isto se deixarmos de lado, por demasiado óbvia, a questão do domínio técnico. Se não, estará no máximo repetindo o que outro já fez ou impingindo ao público uma versão imatura da obra. Lembro ainda que sempre que me refiro aos métodos de aproximação da obra eu jamais deixo de valorizar a intuição como objeto de leitura honesta e eficaz.

No entanto, embora tentadoras como formas de definição do *modus operandi* do intérprete, penso que tais idéias sobre a relação entre o intérprete e a História, a Musicologia e a Análise são limitadas, por serem válidas somente em certas condições, circunscritas a um certo tipo de intérprete e por não fazerem integral justiça àquele que busca, com honestidade intelectual e artística, chegar a uma concepção da obra que apresentará. Detalhando:

A idéia de **usuário da Musicologia** nos remete a um tipo de relação parecido com o que eu tenho com meu computador. Eu nada ou pouco sei de informática. Tenho noções básicas de matemática binária e entendo até certo ponto como ela é usada para processar dados e simular pensamento. Sei que meu computador, cada vez que eu escrevo uma letra neste texto faz um número incrível de operações matemáticas antes que ela apareça na tela, que cada letra está composta por um número inacreditável de pontos e que a presença deles

ali responde a uma série de informações encadeadas em 'sim/não' para que tudo aquilo seja possível. No entanto, não sei criar programas, quando tenho um problema no meu computador eu chamo um técnico, sou incapaz de fazer coisas que meus filhos ou jovens alunos fazem com naturalidade e destreza. Mas escrevo razoavelmente bem, faço operações até certo ponto complexas dos programas que quis e tive tempo de aprender. Eu sou um relativamente bom **usuário** da informática. Por comparação, deixo aqui uma pergunta: o intérprete é exatamente um usuário da Musicologia? Voltaremos a ela mais adiante.

A outra parte da questão: é o intérprete um **visitador da História da Música**? E aqui eu me remeto aos vinte anos que trabalhei no Museu Lasar Segall. Como regente do coro visitei quase todas as exposições realizadas ali entre 1977 e 1997. Como funcionário do Museu tive acesso a informação consistente, visitas guiadas especiais, entrada na reserva técnica, tive direito a todas publicações realizadas pelo Museu sobre vida e obra de Lasar Segall. Assim, tornei-me um conhecedor acima da média deste fantástico artista. Mesmo assim, como não sou alguém com formação suficiente na área das artes visuais, eu jamais pude passar além da condição de um público muito especializado e entusiasta da obra de Lasar Segall. Nada do que eu pudesse escrever sobre ele passaria jamais do nível de um fruidor especializado. Ali, quando eu não era o regente do coro, era um visitador. Um visitador de um artista com lugar importante na História da Arte Brasileira. Nova pergunta: um intérprete é esse visitador? Voltaremos a isto mais tarde.

E sobre ser o intérprete um **aplicador de modelos de Análise Musical**, mesmo que seu objetivo seja de ordem prática, pode-se dele dizer que só deve ou só costuma ir até um certo ponto da análise? Pensando agora em um psicoterapeuta: ao analisar um paciente ele tem dois objetivos indissociáveis: compreender o que se passa com seu paciente e ajudá-lo a encontrar soluções para os problemas que está enfrentando. Ele não analisa seu paciente com um manual do proprietário, não aplica meramente o modelo teórico que lhe serve de

referência e nunca deixa de tentar propor novas questões à própria escola teórica que lhe serve de base, evitando assim os riscos de ver seu paciente como um objeto à parte, como algo (e já não alguém) que deve ser encaixado no 'modelo teórico' de sua escolha. Grande parte da literatura teórica da psicologia clínica se serve diretamente de estudos de casos para formular novos textos gerais, de compreensão e interpretação dos casos descritos. Aqui a palavra 'análise', em um de seus melhores empregos no âmbito das ciências humanas, ocupa um lugar tão entrosado entre teoria e prática que, de fato, nos estimula a uma última questão: É o intérprete um usuário da Análise, um formulador parcial, um aplicador de modelos?

Retomando, para tornar mais fácil a leitura do texto, refaço as três perguntas:

- o intérprete é exatamente um **usuário da Musicologia?**
- o intérprete é um **visitador da História da Música?**
- o intérprete é um **aplicador de modelos analíticos?**

A resposta a todas estas questões está em pensar a interpretação como uma forma de geração de conhecimento musical, assim como a Análise, a História e a Musicologia (para não falar da Composição, com seu óbvio papel gerador de pensamento).

Assim, buscando responder à primeira questão:

1. Ao gerar pensamento novo, a atividade interpretativa se torna automaticamente **OBJETO da Musicologia.**
2. Ao gerar pensamento novo, enquadra-se na **HISTÓRIA DA INTERPRETAÇÃO MUSICAL** e freqüentemente influencia ou é influenciada pela atividade composicional.
3. Ao tentar dar conta do conjunto da obra, ter dela uma visão ampla que permita INTERPRETÁ-LA em concerto, os meios de exegese porventura não poderão ir **MAIS ALÉM?** Não poderão propor leituras aos analistas,

uma vez que ao intérprete está facultada, de forma infinitamente mais livre, inclusive o uso do dom da intuição? É freqüente que uma nova interpretação de obra conhecida traga, assim, nova luz aos próprios modelos analíticos.

Resumindo, digo que o intérprete que busca uma concepção própria para as obras que apresenta é, ao mesmo tempo, um usuário da área teórica e um criador de teoria. Defendo esta idéia na medida em que, ainda que não seja o próprio intérprete a discorrer ou clarificar seus pontos de vista, freqüentemente o artista acaba gerando conhecimento novo que altera, necessariamente, tudo o que antes se escreveu e se pensou sobre a obra interpretada. Carl Dahlhaus define um tipo de análise que chama de análise compreensiva ou análise esteticamente orientada. O seu foco é o julgamento estético e a relação entre análise e teoria e não a questão interpretativa, que é a discussão central deste trabalho. No entanto, transcrevo a sua definição deste tipo de análise:

Uma análise teoreticamente orientada trata uma peça musical como um documento, um testemunho de fatos externos a ela mesma ou de uma regra que transcende o caso singular. Uma análise esteticamente orientada, por outro lado, entende a mesma peça como uma obra completa em si mesma e existente por seus próprios méritos. Esta diferença entre documento e obra corresponde, ao menos aproximadamente, a uma diferença entre análise parcial e análise compreensiva. Sem perder significância e validade, uma teoria pode lidar com apenas uma parte da música, com harmonia ou ritmo; e ela deve fazê-lo, até para evitar perder-se numa confusão sem fim. No entanto, uma análise que conceba uma peça como uma obra sempre se dirige, pelo menos em intenção, à obra como um todo. O objeto da análise que procede por individualização não é a harmonia por ela mesma, mas antes a harmonia em conexão com o ritmo e a sintaxe musical. Apenas quando a rede de entrelaçamentos dos vários momentos da composição tiver se tornado clara e inteligível emergirá a particularidade e o caráter

individual de uma obra, evitando uma análise parcial restrita à harmonia ou ao ritmo.⁶

Há, em toda interpretação, uma proposta de leitura do ENIGMA que o compositor lhe deu a tentar desvendar. E quando esta leitura se faz presente, em concerto ou gravação, críticos, teóricos e acadêmicos iniciam imediatamente uma releitura da obra, concordam ou não, gostam ou não, justificam, escrevem textos, comparam com interpretações anteriores, etc...

Pois cada nova interpretação constitui-se igualmente, e de imediato, em um novo enigma proposto, desta vez, a teóricos e a outros intérpretes. A gravação tornou estes fatos presentes já que, uma vez gravada, a obra ganha nova atualização para a virtualidade legada pelo compositor em seu enigma-partitura. Assim, em um primeiro momento o intérprete serve-se do conhecimento gerado pela Musicologia, então pode ser chamado de **USUÁRIO**, mas no segundo momento, ao produzir conhecimento novo que será alvo de estudos musicológicos, a idéia de usuário é substituída pela de **AGENTE** musicológico.

Buscando agora uma resposta para a segunda questão:

Entendo que **VISITADOR** é aquele que vem de fora, passa um certo tempo e depois se vai. Então posso dizer que sou um visitante, como todo ser humano, da História da Humanidade, dada a nossa condição de mortais.

Como artista, vejo-me como um **HABITANTE** da História da Música.

Vejo este termo ligado muito diretamente ao meu tempo. Um tempo em que as enormes transformações tecnológicas vieram alterar sobremaneira a relação do artista com seu aprendizado, sua percepção do passado, do

⁶ Dahlhaus, 1970, pp. 9-10

presente e portanto do futuro (para onde ele projeta sua obra ou interpretação). Explico melhor, como prometi acima:

A idéia que está por trás do termo *habitante* da História da Música é uma decorrência da indústria fonográfica. Cada músico de hoje possui ao alcance de sua mão uma discoteca, que ele constrói ao longo de sua vida, dando conta das obras escritas em todos os lugares do passado onde existiu a possibilidade de um registro musical, gráfico ou fonográfico. Ao alcance de minha própria mão direita está uma fonoteca bastante completa e diversificada, que cobre praticamente toda a História da Música Ocidental, dos Hinos gregos à mais atual composição do Séc. XXI, e ainda música das mais variadas culturas não ocidentais. Música muito boa e música muito ruim. Discos que comprei, e discos que ganhei. Ainda ao alcance de minha mão direita está meu aparelho de CD e ao alcance da esquerda meu toca-discos, para ouvir meus *LPs*. A indústria cultural coloca à minha disposição um acesso às mais variadas *performances* das mais variadas obras de todas as épocas. Meus discos habitam minha casa, fazem parte dela, povoam minha existência e meu imaginário. Eu tenho acesso a quase tudo o que desejo ter, ainda mais em tempos de internet e globalização.

Ocorre que os discos que eu tenho (com seu potencial atualizador da História e da diversidade cultural) são apenas parte da mobília sonora de minha residência. No momento em que eu me proponho a interpretar determinada obra, eu já não posso me permitir ou alegar inocência e falta de acesso às interpretações e criações de outrem. Quando então me lanço à tarefa de conceber para interpretação ou à tarefa de compor uma obra, todo este acesso me impede de fazê-lo de modo ingênuo, inculto ou espontaneísta. Por conseqüência, já não sou apenas povoado pela história e pelos outros. A partir dessa premissa, eu mesmo me torno um habitante da História, na medida em que me lanço à tarefa artística como agente lúcido, apropriado de e pela História e interagente voluntário ou involuntário do processo de criação de novos conhecimentos em arte. Por isso, como disse acima, vejo-me como um **HABITANTE** da História da Música.

Respondendo à terceira pergunta: O intérprete é um **aplicador de modelos analíticos?**

Sim e Não.

Sim, porque os modelos estão aí para serem utilizados e **Não**, porque se o seu trabalho se resumir a aplicar modelos nunca chegará a produzir um ponto de vista amplo, com foco e interpretação próprios. Os modelos são ferramentas, lentes, meios para a observação do objeto em estudo. O intérprete, em contraposição, é um artista, que quase sempre rejeita modelos ou no mínimo se nega a ficar preso a eles. E não é incomum que um intérprete encontre soluções para sua arte que vão além ou mesmo contrariem os resultados das análises que ele mesmo fez da obra, provocando assim novos movimentos nos modelos, relativizando-os, datando-os ou mesmo inutilizando-os. Tal atitude pode conferir a um intérprete, portanto, a condição de **incitador metodológico**.

De qualquer forma, o que tanto os analistas de perfil teórico como os de perfil interpretativo estão sempre a procurar é o conjunto de intenções do compositor, sejam elas tocantes à grande forma ou tocantes ao fluxo do discurso passo a passo, estejam elas presentes ali por força do trabalho calculado e consciente do compositor ou não. De fato, desde o advento da psicanálise, a compreensão do pensamento humano se expandiu para fronteiras onde consciente e inconsciente passam a ser considerados como dados de realidade. E, quanto mais nos afastamos do tempo em que Freud constrói e formula a teoria e a prática da Psicanálise, mais vai ficando claro o quanto o mundo das intenções nem sempre se caracteriza pela presença de uma forma lógica, consciente ou esperada. Por um lado, porque muito do que um compositor registra no papel de música traz consigo intenções musicais desconhecidas até para ele mesmo no momento da composição. Por outro lado, outras técnicas e teorias psicanalíticas acabaram por mostrar que um mesmo fato nunca recebe o mesmo relato da mesma pessoa por duas vezes seguidas.

E que a interpretação desses fatos, ainda que passe obrigatoriamente pelo sujeito que os relata, modifica-se no transcorrer do tempo, seja pelo desejo do sujeito (consciente ou não) de ajustar os fatos ao seu interesse ou seja por mudanças que ocorrem na sua percepção.

Ao se lançar à análise de uma obra, em busca das intenções que favoreçam sua concepção de intérprete, este deve sempre, com liberdade, permitir-se encontrar ali coisas, fatos musicais, intenções principais e secundárias, estruturais, afetivas ou mesmo metafísicas. Esta liberdade não é garantia, mas é um bom caminho para chegar às Perguntas Certas a que me referi no início deste capítulo e, assim, chegar à condição de intérprete em seu ponto máximo de realização artística: um processo capaz de aliar um alto nível técnico a uma concepção musical proveniente dos diferentes extratos da obra e que seja, além disso, profundamente carregada de comoção.

Sabemos que em diferentes momentos históricos, a Análise privilegia um aspecto, uma forma de ver os fenômenos, um conjunto de dados para serem focados. Isto se dá porque, como tudo o que é relacionado com o pensamento humano, a Análise é também influenciada pelas idéias e pelo modo de ver o mundo de seu tempo.

Especialmente quando se trata de análise interpretativa, onde o rigor metodológico dá lugar ao rigor artístico, onde é importante um resultado final convincente e os meios utilizados para se chegar a ele nem ao menos costumam ser divulgados, onde, como já vimos, muitas versões podem ser consideradas verdadeiras, onde a intuição com frequência substitui a consciência crítica, é comum, como veremos a seguir, a utilização simultânea de múltiplas ferramentas e modelos analíticos, advindos de diferentes escolas e enfoques, com alcances e objetivos diversos.

Neste ponto é preciso trazer de volta a questão: Como, diante de tantas possibilidades, se pode saber que se está formulando a pergunta certa?

Creio que a Pergunta Certa é aquela que leva o analista a respostas que o satisfaçam ou também aquela que se abre em um enorme túnel de visibilidade da obra, ou ainda a que conduz a outra pergunta, que por sua vez conduz a outra e a outra. Não há **uma** pergunta certa, assim como não há **uma** resposta certa.

Por outro lado, existe sempre uma infinidade de más perguntas. Elas nos levam a descaminhos na compreensão da obra; elas nos fazem pensar de maneira estereotipada, automática, preconceituosa; elas nos fazem achar uma solução cedo demais, portanto rasa, incompleta ou inexistente; filhas do comodismo, perguntas fáceis costumam gerar respostas fáceis, medíocres; elas existem para nos confundir e somos nós mesmos que as colocamos em nossa frente. Um conjunto de perguntas útil para a análise de uma obra pode não o ser para outra.

Ao separar a partitura em suas partes mínimas o intérprete pode conseguir uma visão desarticulada, caleidoscópica, distante de qualquer síntese. Isto pode ser importante em uma fase inicial do processo, pois garantirá posteriormente uma remontagem sem chavões ou preconceitos. Meu já citado Referencial de Análise atua nesse campo: o do desmonte da obra. Minha referência teórica principal, é fácil observar, é Schoenberg. Para sua construção, vali-me da idéia de que a observação pertinaz de uma obra pode esgotar seus aspectos rítmicos, melódicos, harmônicos, suas variações de intensidade e timbre, suas definições formais, sua inserção no estilo de uma época, um povo, uma escola, um autor; pode iluminar por todos os ângulos as relações entre esses parâmetros construtivos; pode examinar as relações texto-música em uma obra vocal; pode levar à identificação do tipo de utilização que se faz dos silêncios; pode revelar as minúcias das ligações entre as partes e subpartes; pode identificar direções no uso de todos os elementos composicionais.

Em certa ocasião preparei minhas *Tres historietas del viento*, obra de inspiração madrigalesca mas forte amarração formal, sobre poema de Garcia Lorca, com o Coral da ECA-USP, para apresentá-la na VIII Bienal de Música Brasileira Contemporânea. Entre os coralistas havia, nessa época, um grupo numeroso de biólogos. No ônibus de volta da apresentação no Rio de Janeiro, sentei-me perto deles, que comentavam a obra. Começaram então a fazer perguntas sobre a composição e eu fui testando o quanto eles de fato haviam conseguido observar. Fiquei surpreendido com o nível de detalhes que eles haviam percebido, como haviam feito comparações sutis quanto à estrutura formal e principalmente como haviam identificado elementos unificadores, por mais que eu os houvesse deformado ou disfarçado ao escrever. Na semana seguinte, ao voltar para minha sala de aula, chamei os alunos de música que cantavam no coro, mas não haviam feito a análise da obra comigo e fui levando a conversa em termos muito próximos à que tivera com os biólogos. Para minha surpresa, os músicos não eram capazes de perceber nem um terço do que os biólogos, semileigos em música, haviam relatado. No entanto, detalhes harmônicos, técnicos e vocais foram muito mais profunda e facilmente percebidos.

Poucos meses antes eu havia lido o *ABC da Literatura*, de Ezra Pound, e tinha relativamente fresco na memória o trecho que se segue:

Vivemos numa era de ciência e abundância. O amor e a reverência pelos livros como tais, próprios de uma época em que nenhum livro era duplicado até que alguém se desse ao trabalho de copiá-lo a mão, não respondem mais, obviamente, às "necessidades da sociedade" ou à preservação do saber. Precisa-se com urgência de uma boa poda, se é que o Jardim das Musas pretende continuar a ser um jardim.

O MÉTODO adequado para o estudo da poesia e da literatura é o método dos biólogos contemporâneos, a saber, exame cuidadoso e direto da matéria e contínua COMPARAÇÃO de uma "lâmina" ou espécime com outra.

Nenhum homem está equipado para pensar modernamente enquanto não tiver compreendido a história de Agassiz e do peixe:

Um estudante de pós-graduação, coberto de honrarias e diplomas, dirigiu-se a Agassiz para receber os ótimos e últimos retoques. O grande naturalista tomou um peixinho e pediu-lhe que o descrevesse.

Estudante: - Mas este é apenas um peixe-lua.

Agassiz:-Eu sei disso. Faça uma descrição dele por escrito.

Depois de alguns minutos o estudante voltou com a descrição do *Ichtus Heliodiplodokus* ou outro termo qualquer, desses usados para sonegar do conhecimento geral o vulgar peixe-lua: família dos Hellichtherinkus, etc., como se encontra nos manuais sobre o assunto.

Agassiz pediu ao estudante que descrevesse de novo o peixe.

O estudante perpetrou então um ensaio de quatro páginas. Agassiz então lhe disse que olhasse para o peixe. No fim de três semanas o peixe se encontrava em adiantado estado de decomposição, mas o estudante sabia alguma coisa a seu respeito.⁷

Pude eu mesmo observar, então, o quanto o resultado de uma análise depende do repertório do analista, seja no âmbito de seu conhecimento da matéria, seja no âmbito dos métodos e modelos que utiliza ou tem condições de utilizar. A análise depende ainda dos preconceitos que se imiscuem em nossas mentes sempre que paramos para tentar entender algo. Nossos interesses pessoais naquele assunto, nosso desejo de que a análise nos leve a determinado ponto, tudo pode influenciar nos resultados.

No processo de amadurecimento musical, tendo descido aos menores detalhes, consegue-se um conhecimento da intimidade recôndita da obra, o que será peça essencial no processo de ensaio, especialmente para o regente, cuja concepção interpretativa deve ser passada de modo claro aos músicos do grupo que dirige.

Algumas metodologias de análise voltam-se não aos detalhes, mas ao conhecimento dos grandes princípios construtivos, dos pilares fundamentais da obra como, por exemplo, o processo schenkeriano, que pode oferecer ao intérprete elementos para a construção dos grandes arcos de intenção, as

⁷ Pound (1934) pp. 23-24.

grandes respirações e os apoios a buscar quando da formulação de sua própria concepção da obra.

A oferta de grande quantidade de metodologias e teorias analíticas, todas à disposição dos intérpretes, não significa que qualquer dos modelos, ferramentas ou técnicas devam se tornar obrigatórios. Para quem busca compreender a organização de uma obra, tanta oferta de ferramentas e modelos analíticos pode apresentar-se como uma paisagem caótica, sem paradigmas confiáveis, onde qualquer análise pode ser validada em função das ferramentas escolhidas.

Como escolher a pergunta certa, como encontrá-la?

Onde, então, se Análise, Musicologia, História, tradição permitem chegar a tais extremos de percepção e filtragem analítica; onde então reside o ENIGMA, o que é indecifrável e apenas interpretável?

Digo que é no campo das **intenções** e do **gesto musical** propriamente dito. E aqui, portanto, já não discuto somente a questão metodológica.

Minha concepção da idéia de Gesto Musical está exposta no artigo *O Uso Musical do Silêncio*, e tal concepção foi desenvolvida para servir como embasamento para a discussão do Uso Gestual do Silêncio.⁸

A abordagem dada à questão do gesto não foi feita no sentido das intenções de utilização específica que cada instrumento, voz ou grupo musical acaba produzindo como parte da abordagem técnica ou como parte de um conjunto de recursos expressivos característicos de cada um deles.

No sentido descrito acima, há gestualidade explícita e específica na

⁸ Ramos (1997)

maneira como um violinista escolhe um conjunto de arcadas, na escolha de intensidade de vibrato, na escolha dos momentos em que as notas soltas soam melhor do que as presas.

Encontramos o mesmo sentido de gestualidade na voz, quando se usa um portamento não indicado, mas correto estilisticamente, na escolha do momento em que se deixa a voz "girar", na duração das fermatas sobre notas desafiantes, na maneira como uma nota é abandonada.

No mundo dos conjuntos musicais, cada um deles tem seu próprio gestual, sempre muito associado ao número de seus integrantes, aos gêneros a que se dedicam e, logicamente, das decorrências naturais dos instrumentos que os compõem. Um quarteto de cordas nos faz ouvir suas respirações ou a ausência delas como parte de sua mágica de palco característica, numa orquestra sinfônica o repertório gestual é imenso, como por exemplo os grandes contrastes de intensidade, as grandes transformações timbrísticas ou efeitos de estereofonia.

Talvez o melhor exemplo neste sentido seja, sem dúvida, o da gestualidade do regente que, em sua atuação, produz apenas gesto, já que a realização sonora fica por conta do conjunto regido.

A seguir transcrevo parte do artigo citado, com o objetivo de esclarecer, definir e exemplificar os níveis do Gesto Musical. Para uma compreensão mais ampla de como este pensamento sobre o Gesto Musical foi desenvolvido, no entanto, será necessária a leitura integral do artigo, que anexamos a este trabalho.⁹

A concepção de Gesto Musical que pretendemos salientar parte do princípio de que estrutura e gesto são necessariamente conviventes na música

⁹ Ramos (1997). Reproduzimos aqui apenas as pp 147 a 158.

do ocidente, o que torna praticamente obrigatório que o intérprete (centro focal deste trabalho) os aborde atentamente, no processo de preparação de uma nova obra para execução.

Existem(...)momentos em que o discurso musical se constrói **a partir de** ou **sobre** uma referência exterior a ele mesmo. É neste momento que, a nosso ver, se configura o que chamamos GESTO MUSICAL. O momento em que a música aborda e assume discursos externos a ela, qualquer que seja este exterior. Assim, podemos ver em toda a história da música exemplos de abordagens miméticas (onomatopaicas), de abordagens que aproximam o discurso melódico do discurso verbal, abordagens que sublinham ou integram discursos dramáticos, abordagens que comentam ou homenageiam outras obras já escritas e conhecidas (e que, portanto, transformam estas próprias em referenciais externos ao discurso que se constrói sobre elas).

Ainda de acordo com o artigo, os **Níveis do Gesto Musical** são elencados nas seguintes categorias:

1. O gesto musical sobre referência musical

Em toda a história da música ocidental é possível encontrar exemplos de obras que têm como objeto outras obras, as quais servem como um motivador, um objeto de homenagem, um objeto de crítica ou escárnio, um objeto de reminiscência. De qualquer maneira, o fato musical novo se dá em referência a algo externo a ele, fazendo um outro discurso sobre um discurso já feito e conhecido. A este conjunto de atitudes acima descrito chamaremos de **gesto musical metalingüístico propriamente dito**.

Existe um outro nível de **metalinguagem** enquanto gesto musical, que chamaremos **gesto musical conceitual**, que é aquele em que o comentário se dá menos a obras específicas e mais a idéias musicais ou à própria música enquanto entidade. A idéia é que, como na chamada Arte Conceitual, é possível desprezar eventualmente a própria artesanaria do compositor fazendo com que a obra seja apenas e tão somente um conceito.

2. O gesto musical sobre referências não-musicais

Aqui encontraremos referências musicais aos domínios da literatura, do teatro, da imagem visual, da natureza, da psicologia. A cada um desses domínios a música se referirá criando para si técnicas e procedimentos que enriquecem seu próprio domínio. Diante disto e principalmente diante do fato de que, afastando-se de seu próprio campo de ação, a música acaba por estabelecer relações cada vez mais subjetivas com estes domínios externos a ela, podemos desde já perceber que o campo do gesto é um campo onde os limites estão sempre um pouco mais à frente, um pouco mais definidos cada vez que se avança.

A tentativa de cercar certos procedimentos, de descrever certas referências serve para clarificar tais idéias, a partir de exemplos e análises.

Didaticamente nós os dividimos em:

A) Gestos musicais descritivos

- a - Gestos musicais descritivos de situações psicológicas;
- b - Gestos musicais descritivos de situações visuais;
- c - Gestos musicais miméticos.

B) Gestos musicais dramáticos e/ou narrativos

- a - Inflexionais;
- b - Integrados à ação como narração de fatos e enredos;
- c - Integrados à representação de um papel teatral

A) Gestos musicais descritivos

Acreditamos que o subtítulo já define bem a característica fundamental deste campo do gesto musical. No entanto, o campo da descrição é vasto e é importante notar que, necessariamente, a descrição não se esgota em si mesma. A **intenção organizadora** do compositor será sempre o que, fazendo uso deste **gesto** descritivo, transforma este **material** em obra ou em parte de uma obra.

(...)a obra não se esgota na descrição, ela a utiliza como gesto, como recurso. Tal pensamento pode e deve estender-se a toda música programática e a uma importantíssima parte daquilo que chamamos relação texto-música.

O campo dos Gestos Musicais Descritivos se subdividirá em tantas partes quantas os compositores (tomados como um todo) assim o desejarem. O campo sempre poderá se estender conforme se amplia, por exemplo, o limite do conhecimento humano. Por isso, as subdivisões que proporemos a seguir não pretendem nem poderiam pretender esgotar o assunto. Pretendem ser apenas um guia e uma tentativa de encontrar entradas para uma atividade analítica. Assim sendo, propomos a seguinte subdivisão:

- Gestos musicais descritivos de situações psicológicas;
 - Gestos musicais descritivos de situações visuais;
 - Gestos musicais miméticos;
- sobre cada um dos quais passaremos a discutir em seguida.

B) Gestos musicais dramáticos e/ou narrativos

Este campo traz consigo, já de início, uma questão polêmica: onde, aqui, fica o domínio literário, onde o domínio teatral? Como traçar esses limites? Daí nossa opção por colocá-los dentro de um mesmo campo, visto que, do ponto de vista do tratamento musical que se pode dar a cada um desses domínios, freqüentemente o que mais os diferenciará será, talvez, uma questão de ênfase. Pensamos em ambos como encadeamento de ações ou enredos, narrados ou representados, cantados ou musicados, explícitos ou freqüentemente sugeridos, agrupados como apresentados nos subitens que se seguem:

a) O gesto musical inflexional

Que se define pelo sentido de pontuação, de entonação, de expressividade que empresta ao discurso musical. Aponta interrogações, afirmações, exclamações. O que melhor o define é sua intenção de aproximação do discurso musical com a entonação do discurso falado.

b) O gesto musical integrado à representação teatral ou à narração de fatos ou enredos:

Sua principal característica é a de estar a serviço do enredo. Seja quando sublinha certos fatos importantes, seja quando toma para si o papel de participante do cenário ou quando toma para si o próprio papel de narrar

ou representar, a música estará sempre, neste caso, condicionada pelos motivos do enredo, mais do que de seus próprios motivos.

c) O gesto musical integrado à representação de um papel teatral

Aqui a principal característica é ajudar à caracterização de um personagem. Talvez este campo faça parte do gesto dramático ou talvez do gesto inflexional, ou talvez do gesto descritivo de situações psicológicas.

Mas quando o personagem assume seu papel cantando, um exemplo salta sobre todos e torna obrigatória a separação deste campo de todos os outros: **O Lamento da Ninfa** de Claudio Monteverdi. E isto porque o que a Ninfa canta, agenciando muitos dos tipos de gestos musicais elencados até aqui, é a própria forma de caracterização do personagem. Ela canta o personagem que é e se descreve: lamenta.

Sobre esta questão - a da exterioridade - tenho hoje um novo patamar de posicionamento e compreensão: hoje vejo o Gesto Musical como um parâmetro da composição musical emprestado de fontes exteriores. Emprestando de outra música, de uma narrativa, da natureza, de uma obra literária, de um personagem teatral ou do que mais se possa imaginar. Neste nível de análise, o Gesto será sempre um parâmetro arbitrário, trazido de outro universo. Mas reafirmo: um parâmetro. E um parâmetro intrínseco.

Chegamos, então, a um quase paradoxo: o que faz com que algo que é exterior (portanto extrínseco) se iguale aos outros parâmetros e se torne intrínseco sem perder sua condição de exterioridade?

Tal contradição se resolve, em termos composicionais, pelo que chamarei daqui para frente de **Drama Estrutural da Música**.

É preciso deixar claro que o que considero Drama Estrutural da Música é um conceito distinto do gesto dramático de que falei acima (Gestos musicais Dramáticos e/ou Narrativos). O que estou procurando aqui é ampliar o conceito

de drama para além do teatro ou da inflexão narrativa de um texto. Estou propondo uma forma de leitura musical onde mesmo trabalhando com dados composicionais exclusivamente internos (sem referências extrínsecas), a dramaticidade subsiste na própria articulação dos materiais.

Transcrevo abaixo partes de cinco verbetes do dicionário Novo Aurélio Século XXI:¹⁰

1. **Drama.** s.m., 1. Designação genérica da composição teatral; comédia 2. Peça teatral na qual o cômico se mistura com o trágico 3. O gênero teatral: teatro 4. Série de acontecimentos complicados ou patéticos 5. Acontecimento sinistro, catástrofe.
2. **Patético** 1. Que move a alma, despertando um sentimento de piedade ou tristeza, confrangedor, tocante 2. Que revela forte emoção, apaixonado
3. **Comédia** 1. Obra ou representação teatral em que predominam a sátira e a graça 2. Por extensão: Drama 3. A arte do teatro, drama 4. A instituição teatral em geral 5. Companhia dramática 6. Fato ridículo(fig.) 7. Fingimento, dissimulação, simulação
4. **Comover** do Latim, comovere 1. mover muito, agitar 2. Agitar, abalar 3. Causar comoção(perturbação, abalo) no espírito de; emocionar, impressionar, enternecer 4. Incitar, impelir, mover 5. produzir impressão moral ou enternecimento 6....7..... 8 Decidir-se, resolver-se.
5. **Conflito** 1.do Latim, conflictu, choque, embate, peleja;do latim: conflagere. lutar) 1. Embate dos que lutam 2. Discussão acompanhada de injúrias e ameaças; desavenças 3. Guerra 4. Luta, combate 5. Colisão, choque 6. Psiq. Penoso estado de consciência devido a choque entre tendências opostas e encontrado, em grau variável, em qualquer indivíduo 7. Teatro. o elemento básico determinante da ação dramática, a qual se desenvolve em função da oposição e luta entre diferentes forças; conflito dramático.

Tais verbetes estão assim compostos em uma espécie de ideograma chinês. Nas línguas de escrita analítica a notação é feita por símbolos que imitam a natureza. Para ir mais longe, e conseguir dizer coisas abstratas, é necessário juntar coisas concretas para que,

¹⁰ Ferreira (1999)

do conjunto de suas propriedades ou contradições, possa surgir a abstração buscada. Assim, por exemplo, para dizer 'leste', é desenhado um sol sobre o "verbo" 'erguer'. Se em um mesmo ideograma estão juntos 'coração e 'meio', você entende 'lealdade'; 'cinzas' e 'coração', desespero.¹¹

Eu juntei as idéias de **drama, pathos, comédia, teatro, comover e conflito** para deixar claras as tensões que se colocam quando busco a transposição para o universo da música do termo 'Drama', que pertence tão definitivamente e desde sempre ao universo do teatro. Uma leitura atenta dos verbetes vai mostrando os pontos de contato entre as palavras:

- de ' Drama' tomamos o verbe completo, que nos remeterá a patético, comédia, teatro.
- de 'Patético' tomamos o sentido "que move a alma", e chegamos à comoção;
- de 'Comédia' voltamos ao Drama; ao Teatro;
- em 'Conflito' achamos uma acepção própria para o uso no Teatro: "o elemento básico determinante da ação dramática, a qual se desenvolve em função da oposição e luta entre diferentes forças; conflito dramático";
- de 'Comover' retiramos "Causar comoção", o que nos devolve ao Pathos.

Drama, conflito e comoção.

O conflito, no teatro, na literatura e no cinema, é o fio condutor da atenção do público. É o desequilíbrio entre forças antagônicas que faz a trama dramática se manter interessante. E os caminhos para a vivência, solução ou suspensão do conflito são as verdadeiras ferramentas do autor e do intérprete

¹¹ Campos (1977)

em seus respectivos trabalhos. Situações, personalidades, personagens, trama e múltiplas linguagens são o material a que o autor recorre para colocar o conflito em cena.

Compreensão da trama, dos personagens, laboratórios para auto-identificação (ou não) com os conflitos propostos, e o conjunto de recursos específicos do espetáculo (e não do texto) são as ferramentas do intérprete, diretor ou ator ou qualquer um dos outros envolvidos, que não são poucos.

É claro que não vou entrar em análise teatral. Minha passagem pelo tema é apenas uma ponte para chegarmos ao objetivo central, que é estabelecer para a área da música, por transposição, uma conexão entre as idéias de drama e conflito tal como utilizadas nas áreas cênicas.

A música estabelece e manipula conflitos o tempo todo, especialmente no trabalho do compositor. Identificá-los e compreendê-los são o cerne do trabalho de analistas e intérpretes. A arrumação dos conflitos e a sua função em cada momento do discurso musical são as formas que o compositor encontra para plantar no papel os seus Enigmas.

Na Música, conflitos se dão entre temas contrastantes; entre acordes em suas funções harmônicas, onde tensões se revelam no tempo; entre vozes ou acontecimentos superpostos; entre planos de intensidade; entre a vontade do compositor e a do intérprete; entre sons e silêncios, entre a imaginação e a capacidade/possibilidade técnica; entre o instrumento e o instrumentista; notas paradas e movimentos melódicos; entre tudo, enfim, que, apesar de diferente, deve conviver por desígnio do compositor, por força da imaginação e pela força do momento musical.

"*Muss es sein?*" pergunta Beethoven como um epíteto, antes do início do 4º movimento de seu *Quarteto* op. 135. Como por ironia, ele expõe o significado do conflito, ao exibir o pequeno motivo que dará início ao

movimento (*Grave ma non troppo tratto*) com um texto! E justamente em um de seus últimos quartetos, esse conjunto de obras sempre considerado como 'música pura'. É como se ele se perguntasse: deve ser? E no mesmo epíteto logo responde: "*Es muss sein! Es muss sein!*". E este será o motivo do *Allegro* treze compassos depois, caracterizando assim um desmembramento do epíteto. Uma frase em *Legato*, de caráter *cantabile* se segue às exposições das duas partes, servindo de elemento de ligação entre elas e também entre o *Grave* e o *Allegro*. Não é meu propósito apresentar aqui análises detalhadas de obras. Estou apenas exemplificando para ilustrar minha concepção de conflito na música. Os conflitos e as conciliações sucedem-se e, se nos permitirmos olhar para o *Quarteto* por este ângulo, esta poderá se tornar uma forma interessante e inquietante de ouvir Beethoven. Uma audição atenta vai mostrando o desenvolvimento do conflito, exibindo e construindo o Drama Estrutural, que tem seu momento crucial direcionado para a volta do andamento *Grave ma non troppo tratto*, que faz pergunta e resposta se defrontarem de forma intensa.

Outro exemplo valioso de como esta dinâmica de conflitos é gerada pode ser observado em uma das mais formais e rígidas estruturas da História da Música: a Fuga.

A constante reaparição do tema, transportado ou não, coloca o ouvinte em conflito de percepção temporal. O tema já foi exposto, já é conhecido, portanto é passado. No entanto, por ser conhecido, ao ser reiniciado, permite ao ouvinte saber como será o futuro, já que ele sabe de antemão o que virá. Assim, o que está sendo apresentado presentemente, é, ao mesmo tempo passado e ao mesmo tempo futuro. É um conflito de Memória *versus* Tempo.

Ainda na Fuga, o Divertimento, ao se afastar do Tema e contar com maior liberdade composicional, espaço do diverso, do diferente, permite que o Tema seja apresentado com a mesma força conflitiva de sua primeira

exposição e tratamento fugado, confundindo passado, presente e futuro novamente.

Já na música vocal costuma ser mais fácil ao intérprete identificar os conflitos, através das pistas que o texto fornece. Do gregoriano à ópera, do madrigal à canção, do coral protestante à polifonia católica, o texto comparece como um guia interpretativo obrigatório e quase sempre seguro.

Os exemplos rapidamente citados acima demonstram que um intérprete, quando se lança a uma obra, tem pela frente os conflitos instalados pelo compositor – o Enigma. Ele, intérprete, através da visão da obra que conseguiu formular, transforma fisicamente em som uma concepção, e nela os conflitos se revelam como partícipes de um drama cujos elementos (personagens, por exemplo) são idéias musicais. É neste sentido que falo em **Drama Estrutural da Música**.

Ao falar em Drama, falamos em Gestos. Mas se falamos em um Drama onde os Gestos são desenhados em torno de dados puramente musicais, então podemos falar em Gesto Estrutural. E assim, fechamos a idéia, lançada lá atrás, de que é possível um Drama Estrutural da Música, que engloba uma atitude exógena, o Drama-Gesto e um material endógeno, o material musical puro, personagem do Drama.

E aqui se fecha a idéia de que é possível um Gesto-Drama Musical intrínseco, porque está presente o gesto, na 'pessoa' do conflito construído com material musical endógeno (material puramente musical).

Falta, para finalizar, esclarecer o sentido em que estou empregando a palavra COMOÇÃO: co-mover, movimentar conjuntamente, instigar movimento na alma de outrem. Não estou utilizando o sentido romântico do arroubo, mas o do movimento conjunto, através de uma emoção, uma atitude lógico-formal, hipnótica, o compartilhamento de sensações físicas ou tudo que seja capaz de

fazer dois ou mais seres humanos moverem-se juntos em torno, neste caso, de uma idéia musical.

O objetivo do Compositor é sempre um Enigma. O do intérprete é sempre a comoção. Por isso ele molda uma concepção da obra e a leva a público.

Então, uma vez separada, devassada e esmiuçada a partitura em suas partes mínimas; uma vez compreendida, catalogada (quando possível) e assumida em seus movimentos macro, sua estrutura maior; uma vez visualizado seu esqueleto, suas funções; uma vez identificados os elementos gestuais e as formas de conflito com que seu discurso se desenvolve; terá então o intérprete analista chegado necessariamente a sua visão de SÍNTESE?

Poderá ter chegado. Em uma arte temporal como é a música, tudo depende do percurso. Formar uma idéia do todo e de suas partes ao mesmo tempo é uma tarefa em que memória, conhecimento e domínio técnico precisam estar inteiramente prontos e à disposição. Cada execução é única.

Fala-se muito em intuição, e neste capítulo eu mesmo já me referi ao tema.

Não há como desenvolver um método para a análise intuitiva, um método para o uso da intuição. Afinal ela é precisamente a rebeldia do cérebro humano a toda tentativa de racionalização. É a idéia estranha que se imiscui e se projeta como verdade em nosso pensamento, que congela o tempo subitamente e apresenta o insuspeitado sem argumentos, em um único bloco.

Nos meus próprios processos de análise interpretativa, muitas vezes o conjunto do trabalho desenvolvido começa exatamente por uma intuição prévia do caminho a seguir. Outras vezes o próprio processo analítico aponta os caminhos sem necessidade da intervenção da intuição. Mas em outras o

processo fica mais sofrido, mais difícil de se chegar a uma síntese, a uma concepção da obra que se sustente.

Meu trabalho em torno da *Missa São Sebastião* para vozes iguais de Heitor Villa-Lobos exemplifica bem esse tipo de caminho, onde a síntese chega de maneira intuitiva depois de um exaustivo período de análise e reflexão.

Eu passei muitos anos trabalhando na análise da obra. Meu primeiro contato, via partitura, havia me deixado curioso diante da beleza das idéias musicais em constante sucessão. A qualidade e a dificuldade do enigma proposto desafiaram-me intensamente. A própria edição Vitale, com visíveis problemas na indicação dos andamentos, aumentava o desafio.¹²

Pedi à Biblioteca do Museu Villa-Lobos uma cópia dos manuscritos da Missa. Comparei-os detalhadamente, encontrei algumas das indicações desejadas.

Meus problemas eram dois:

- conseguir descobrir com clareza os andamentos das diferentes seções;
- conseguir uma visão de síntese da obra, algo que de algum modo a definisse, pois sua escrita, muito fragmentada, não me permitia entrever intenções formais amplas ou mesmo elementos unificadores palpáveis;

Quanto às relações metronômicas dos andamentos, Susana Cecília Igayara (responsável pelo trabalho de Pesquisa Musical do Studio Coral, vozes femininas), desenvolveu à época e depois ampliou em sua Dissertação de Mestrado uma revisão bibliográfica¹³ que foi permitindo que eu de fato me

¹² Villa-Lobos (1979)

¹³ Igayara (2001)

aproximasse de tempos mais realistas para a execução das partes. Todas as indicações de Villa-Lobos na Missa podem ser vistas à luz das diferentes correntes teóricas de época, recuperáveis nos manuais de então.

Até boa parte do trabalho o que eu via era uma espécie de colcha de retalhos, e apenas o estilo do contraponto parecia ser o elo, fraco demais, da unidade a obra.

A conseqüência que isso tudo tinha para mim enquanto intérprete era que eu não conseguia armar um esquema para os andamentos que funcionasse, que conferisse à obra uma respiração profunda, conectada a um grande arco de concepção.

Certa tarde, em um concerto de música de câmara interpretado por músicos da Orquestra Sinfônica do Estado de São Paulo, ouvi uma bonita, madura e bem construída versão do *Quinteto para sopros* de Villa-Lobos. Durante o concerto fui ficando inquieto, a *Missa São Sebastião* começou a se imiscuir em meu pensamento, e eu comecei a ouvir ambas as obras ao mesmo tempo. Uma ao vivo e a outra internamente. No começo fiquei irritado, queria escutar o ótimo concerto que estava sendo apresentado. Mas a Missa se impôs e de repente eu compreendi o que estava se passando: havia algum elemento coincidente no esquema formal do *Quinteto de sopros* e da *Missa*. Percebi então que ambas as obras estavam construídas como rapsódias. Eu não devia buscar elementos unificadores do discurso, devia buscar o discurso enquanto forma. Então tempos se definiram com maior liberdade, as respirações, os pontos de parada entre as semipartes, especialmente no Glória e no Credo, que apresentavam os maiores desafios. Tudo foi ganhando sentido e cheguei, finalmente, a uma concepção da obra que me convencia.

De qualquer forma, posso dizer que o trabalho investigativo musicológico que eu e Susana fizemos, somado ao esmiuçar da obra, análises harmônicas, fraseológicas, busca de relacionamentos convincentes entre texto e música,

identificação dos conflitos passo a passo, tudo somado, acabou me conduzindo a uma pergunta certa. Sem uma idéia convincente sobre o arco integrador da obra eu provavelmente teria feito uma leitura aborrecida, retalhada, talvez apenas corretamente solfejada.

O que retiro daí é que se a vertente analítica mais metódica se faz necessária uma vertente sintetizante mais intuitiva também se faz. Acredito que, embora qualquer uma das duas possa conduzir um intérprete a uma boa concepção, o que acontece de fato é que a maior parte do tempo e das vezes elas são complementares. Conceber interpretativamente uma obra é pensar do menor elemento às estruturas mais gerais sem perder o sentido do todo nem do detalhe. E então a concepção da obra chega através de um modo analítico-sintético.

Como disse, não há um guia ou um método para ao caminho da intuição em análise musical. Mas, no meu caso, às vezes eu consigo abrir uma porta voluntariamente, deixando o pensamento divagar, criar uma espécie de olhar divergente, provavelmente fazendo outra coisa que não música. Enquanto isso eu chamo a pergunta que estou me fazendo de modo apenas lateral, como que ligeiramente desinteressado. Muitas vezes dá certo. Memória e intuição entram em trabalho em separado, como que em uma espécie de pensamento polifônico, as vozes caminham em paralelo e independentes, e a síntese se realiza.

Este olhar divergente pode ser exercitado, mas não ensinado.

É como as figuras do livro Olho Mágico, do qual estou anexando uma gravura ao final deste capítulo.¹⁴

¹⁴ N.E.Thing Enterprises (1993)

Olhado com o olhar de todo dia nada há ali para ver a não ser uma certa balbúrdia visual. Mas o olhar divergente, conquistado após muito exercício e inúmeras tentativas, acaba revelando algo que se projeta em perspectiva, um outro mundo de percepção com objetos e formas que não estavam visíveis ao olhar comum.

Referencial de Análise de Obras Corais¹

A) ASPECTOS GERAIS

1 – Autor (datas de nascimento e morte)

1.1. País de origem

2 – Autor do texto (datas de nascimento e morte)

2.1. País de origem

2.2. A obra faz parte de algum conjunto maior?

2.3. Informe-se sobre outras obras de arte, literatura e composição musical contemporâneas, busque apreender o sentimento geral do ambiente artístico da época, procure investigar se alguma obra, contemporânea ou não, serviu de inspiração para a composição em análise.

3 – Data da composição, quando houver

3.1. A obra faz parte de algum conjunto de obras?

3.2. Investigue o período da vida do compositor em que a obra foi criada e as obras do mesmo período. Busque relações determinantes entre a obra analisada e as outras do período.

4 – Nome do arranjador, quando houver (datas de nascimento e morte)

4.1. País de origem

¹ Reformulado com relação ao apresentado no Mestrado, com inclusão dos itens referentes ao uso do silêncio e separação dos itens sobre a relação Texto – Música em um campo próprio.

5 – Dados sobre a edição:

5.1. Revisor / Editor

5.2. Copista

5.3. Ano da edição utilizada

5.4. Ano da primeira edição

6. Tradutor

7. Tradução

8. Outros:

B) ASPECTOS MUSICAIS

1. ASPECTOS RELATIVOS ÀS DURAÇÕES. O TEMPO. O RITMO

1.1. Quanto tempo dura a obra? (em minutos e segundos)

1.2. Existe um andamento indicado? Qual?

1.2.1. Existem vários Andamentos indicados? Quais? (relacioná-los através do número do compasso onde aparecem).

1.2.2. Caso existam Andamentos indicados, eles estão identificados com grandes seções da obra?

1.2.3. Existem indicações de variação de Andamento? Quais? (relacioná-las através do número do compasso onde aparecem).

1.2.4. Essas indicações são do compositor?

1.2.5. Caso não existam indicações, ou caso estas não venham a ser respeitadas, que Andamentos serão adotados? Justifique.

1.3. Há indicação de que se trata de uma Dança? Qual?

1.3.1. Não havendo indicação, há no perfil rítmico algo que caracterize a obra como uma Dança? Qual?

1.3.2. Existem elementos, no perfil rítmico da obra, que demonstrem um ponto de contato com alguma Dança, embora não seja suficiente para caracterizá-la como tal? Relacionar estes elementos com as Danças.

1.4. Quais as figurações rítmicas preponderantes?

1.4.1. Existem alterações nessa preponderância no curso da obra? Localizar.

1.4.2. As figurações rítmicas preponderantes são mais importantes na condução melódica ou nos procedimentos harmônicos?

1.4.3. Há, no uso das figurações rítmicas, uma constância que leve a caracterizar o uso de algum modo rítmico conhecido? (por exemplo: pés gregos, modos medievais, serialização rítmica, etc.). Localizar.

1.5. Existem polirritmias? Onde e de que espécie?

1.6. A obra apresenta grande densidade rítmica? No sentido horizontal ou vertical? No todo ou em partes? Localizar.

1.6.1. Existem alterações de densidade rítmica no decorrer da obra? Localizar.

1.6.2. Caso existam, essas alterações de densidade ocorrem por transição ou por corte? Onde?

1.6.3. As alterações de densidade rítmica estão relacionadas com as alterações de densidade harmônica? Localizar.

1.6.4. Existem alterações de densidade rítmica com finalidade expressiva, como um *rubato* ou em acelerando composicionais? Onde?

1.7. Pequeno comentário sobre a edição, quando necessário.

2. ASPECTOS FREQUÊNCIAS

2.1. Lineares

2.1.1. Qual a tessitura geral da obra?

2.1.1.1. Qual a tessitura de cada voz?

2.1.2. As melodias seguem uma construção semelhante em todas as vozes, quanto à presença de graus conjuntos e saltos?

2.1.2.1. As melodias estão construídas com uma nítida predominância de graus conjuntos? Em que vozes?

2.1.2.2. As melodias estão construídas com uma grande presença de saltos? Em que vozes? Classificá-los.

2.1.3. Existe um caráter de escala? Em que vozes? Localizar.

2.1.4. Existe um caráter de arpejo? Em que vozes? Localizar.

2.1.5. O perfil melódico geral indica alguma direcionalidade construtiva? Localizar.

2.1.5.1. Há, no perfil melódico, alguma espécie de seqüenciação? Em que vozes? Localizar.

2.1.6. A obra está escrita sobre algum modo definido? Qual?

2.1.6.1. Há diferentes modos no corpo da obra? Localizar.

2.1.6.2. Há modos superpostos? Localizar.

2.1.7. Existem cromatismos no decorrer da obra? Localizar e classificar (expressivos, estruturais, ornamentais, eventuais).

2.1.7.1. No caso de cromatismos estruturais, servem para alterar o modo, sensibilizar ou fazem parte de uma série?

2.1.7.1.1. Se fazem parte de uma série, qual é ela, seu retrógrado, seu espelho e o retrógrado do espelho?

2.1.9. Breve comentário sobre os problemas da edição, quando necessário.

2.2. Superpostos

2.2.1. Quanto à relação entre as vozes:

2.2.1.1. Todas as vozes podem ser consideradas como possuindo igual importância no tratamento da obra?

2.2.1.2. Há predominância melódica de alguma voz sobre outras? Há alterações ou transformações nesta predominância? Onde?

2.2.2. Aspectos contrapontísticos:

2.2.2.1. O tratamento dado à obra é contrapontístico? No todo ou em parte?

2.2.2.1.1. Trata-se de um contraponto a quantas vozes?

2.2.2.1.1.1. No caso de se tratar de uma obra anterior ao século XVIII, qual o nome de cada voz? (quando identificável)

2.2.2.1.2. Há variação no número de vozes empregadas no corpo da obra? Localizar.

2.2.2.2. Esta obra emprega procedimentos contrapontísticos de que espécies? Localizar sumariamente.

2.2.2.3. Quanto ao modo de construção, trata-se de:

2.2.2.3.1. Uma obra de caráter imitativo?

2.2.2.3.2. Uma obra temática?

2.2.2.3.4. Outros.

2.2.2.4. Do ponto de vista rítmico, há influências definidoras no caráter do contraponto?

2.2.2.5. No caso de se tratar de uma peça serial, qual o tratamento dado à série na composição do contraponto?

2.2.2.6. Comentário à edição, se necessário.

2.2.3. Aspectos harmônicos:

2.2.3.1. Que instrumental específico para a análise harmônica será empregado? Por que?

2.2.3.1.1. Anexar análise harmônica sobre a partitura, de acordo com o instrumental escolhido.

2.2.3.2. Observando a análise realizada:

2.2.3.2.1. Do ponto de vista harmônico, a obra está dividida em seções? Localizar.

2.2.3.2.2. Existem caminhos claros em direção a pólos definidos? Onde?

2.2.3.2.3. Existem momentos de certa estabilidade harmônica? Onde?

2.2.3.2.4. Existem momentos harmônicos sem polarizações claras? Onde?

2.2.3.2.5. Existe uso de pedal harmônico? Onde?

2.2.3.2.6. Existem momentos em que a densidade harmônica varia? Onde?

2.2.3.3. A partir da análise realizada, comentar sinteticamente a importância do elemento harmônico no conjunto da obra.

2.2.3.4. Comentários à edição, se necessário.

3. ASPECTOS RELATIVOS ÀS INTENSIDADES

3.1. Existem indicações de intensidade na partitura? Quais são?
(listagem)

3.1.1. As indicações de intensidade existentes na partitura são do compositor ou do editor/revisor?

3.2. As variações de intensidade indicadas aparecem:

3.2.1. Numa dinâmica de contrastes? Onde?

3.2.2. Numa dinâmica de passagem? Onde?

3.3. As indicações de intensidade serão respeitadas? Por que?

3.4. Caso não existam indicações, ou caso as existentes não sejam respeitadas, quais as gradações estilísticas de intensidade que devem aparecer na interpretação da obra? Anexar plano de intensidades a ser seguido.

3.5. A partir do resultado que se tem como definitivo (do compositor, do editor/revisor ou do intérprete):

3.5.1. Existe uma clara relação entre as variações de intensidade por passagem e por contraste?

3.5.2. As variações de intensidade obedecem a um critério estrutural? Qual? (exemplo: serialização dos níveis de intensidade).

3.5.3. As variações de intensidade obedecem a relações com as direções harmônicas? Quais?

3.5.4. As variações de intensidade obedecem a relações com as direções do contraponto? Quais?

3.5.5. As variações de intensidade obedecem a relações com as direções melódicas? Quais?

3.6. Comentários à edição, quando necessário.

4. ASPECTOS RELATIVOS AO TIMBRE

4.1. Quanto às indicações específicas:

4.1.1. Há indicações quanto às formas de ataque que influam claramente no resultado timbrístico? Quais?

4.1.2. Há indicações de colocação ou alteração da colocação da voz que resultem em transformação timbrística? Quais?

4.1.3. Não havendo indicações, haverá uso de algum recurso semelhante aos descritos nos itens 4.1.1 e 4.1.2? Quais?

4.2. Quanto à formação do coro:

4.2.1. Há alterações na formação do coro que provoquem mudanças timbrísticas? Quais?

4.2.1.1. Em relação à questão anterior, as alterações na formação do coro causam transformações timbrísticas por contraste ou gradação?

4.2.2. Há uso de solos, duos, trios, quartetos, etc.? Onde?

Este uso serve a algum recurso timbrístico?

4.3. Há vocalizações em que se perceba alguma intencionalidade timbrística? Onde?

4.4. Há, na emissão do texto, alguma intencionalidade timbrística? Qual?

4.5. Há conseqüências timbrísticas decorrentes do tratamento harmônico?

Quais? (exemplo: abertura e fechamento dos acordes).

4.6. Há conseqüências timbrísticas decorrentes do tratamento contrapontístico? Quais?

4.7. Há conseqüências timbrísticas decorrentes do tratamento melódico?Quais?

4.8. Há conseqüências timbrísticas decorrentes do tratamento rítmico? Quais?

4.10. Comentários à edição, quando necessário.

5. ASPECTOS RELATIVOS AO SILÊNCIO

5.1. Quanto aos aspectos morfológicos:

5.1.1. Do ponto de vista do que ele suprime do conjunto, existem silêncios totais e/ou parciais? Localizar.

5.1.2. Do ponto de vista da supressão da matéria sonora, os silêncios se instalam por procedimentos de corte, filtragens ou tendência dinâmica?

5.1.3. Do ponto de vista da supressão do silêncio, os sons se instalam por procedimentos de corte, adição ou tendência dinâmica? Localizar.

5.2. Quanto aos usos e funções **estruturais**:

5.2.1. Do ponto de vista da articulação do discurso:

5.2.1.1. Os silêncios têm função interruptora? De partes, da obra ou de um discurso retomado depois?

5.2.1.2. Os silêncios têm função preparatória?

5.2.1.3. Os silêncios têm função de transição e/ou transformação? Se afirmativo, esta transição e/ou transformação se dá:

5.2.1.3.1. No campo harmônico?

5.2.1.3.2. No âmbito do discurso propriamente dito, como ponte ou como separação entre partes?

5.2.1.3.3. Outros?

5.2.2. Do ponto de vista construtivo:

5.2.2.1. Existem silêncios de função temporal?

5.2.2.1.1. Se afirmativo, são de natureza rítmica? E neste caso, trabalham na formação de um motivo ou de um ritmo? Justificar.

Localizar.

5.2.2.1.2. Ou são de natureza de andamento? E neste caso, trabalham "*accelerando*" ou "*rallentando*"?

5.2.2.2. Existem silêncios de função estrutural propriamente dita (inerentes à estrutura mesma da obra)? Justificar.

5.2.2.3. Existem silêncios com função viabilizadora de polifonia? Justificar.

5.2.2.4. Existem silêncios de função viabilizadora de timbres (silêncio como ferramenta de instrução)? Justificar.

5.2.3. Do ponto de vista técnico:

5.2.3.1. Existem silêncios de natureza instrumental? (viabilizadores da execução).

5.2.3.2. Existem silêncios de natureza perceptiva? (viabilizadores da escuta).

5.3. Quanto aos usos e funções **gestuais**:

5.3.1. Do ponto de vista do uso do silêncio sobre referência musical:

5.3.1.1. Existem silêncios com função metalingüística? Justificar.

5.3.1.2. Existem silêncios com função conceitual? Justificar.

5.3.2. Do ponto de vista do uso do silêncio sobre referências não-musicais:

5.3.2.1. Existem silêncios usados como gesto musical **descritivo**?

Se afirmativo:

5.3.2.1.1. Existem silêncios descritivos de situações psicológicas? Justificar.

5.3.2.1.2. Existem silêncios descritivos de situações visuais?

Justificar.

5.3.2.1.3. Existem silêncios miméticos? Justificar.

5.3.2.2. Existem silêncios usados como gestos musicais dramáticos e/ou narrativos?

5.3.2.2.1. São silêncios inflexionais? Justificar.

5.3.2.2.2. São silêncios integrados à representação teatral ou à narração de fatos ou enredos? Justificar.

5.3.2.2.3. Existem silêncios integrados à representação de um papel teatral? (caracterização de personagem) Justificar.

5.4. Do ponto de vista de sua tensão interna:

5.4.1. São silêncios de expectativa? Localizar. Justificar.

5.4.2. São silêncios para a memória? Localizar. Justificar.

5.4.3. Comentários à edição, quando necessário.

6. ASPECTOS ESTRUTURAIS, FORMAIS, COMPOSICIONAIS

6.1. A que gênero pertence a obra? (Sacro, profano, popular, folclórico. Região de origem. Localização histórica).

6.2. Quanto à estrutura interna da obra:

6.2.1. De quantas seções a obra é constituída? (Indicação de cada uma e localização através do número de compassos).

6.2.1.1. Existem subseções? Quais?

6.2.1.2. Faça um mapa dos meios instrumentais-vocais necessários aos diferentes movimentos ou partes da obra (acompanhamentos, solistas, partes instrumentais ou orquestrais).

6.2.2. No exame das seções da obra, do ponto de vista estritamente musical:

6.2.2.1. Há repetição literal das seções? Onde?

6.2.2.2. Há variações (rítmicas, melódicas, harmônicas, contrapontísticas, de intensidade, timbrísticas)? Onde?

6.2.2.2.1. As variações constatadas são estruturais ou ornamentais?

6.2.2.3. Há contraste entre seções? Que elementos determinam estes contrastes?

6.2.2.4. Há elementos unificadores? Quais?

6.2.2.4.1 Há uma distribuição equânime dos elementos unificadores? Eles têm algum tipo de “ponto de geração ou de distribuição” de onde se espalham para o restante da obra?

6.2.2.5. Há predomínio de uma seção sobre outras?

6.3. Há indicações subjetivas do autor que possam influir nos itens anteriores?

6.4. Com base nas respostas anteriores: a obra possui características de alguma forma preestabelecida, que possam classificá-la como tal? Por que?

6.5. Com base nos itens anteriores, elaborar uma breve análise das direcionalidades e intencionalidades.

6.6. Comentários à edição, quando necessário.

7. ASPECTOS REFERENTES À RELAÇÃO TEXTO-MÚSICA

- 7.1. Qual a filiação estética, o perfil da obra e as condições sócio-culturais que cercaram a criação do texto empregado?
- 7.2. Faça uma análise do texto. Primeiro uma compreensão semântica; depois localize as grandes partes e sub-partes; depois as sonoridades, aliteraões, rítmica e medida dos versos, quando necessário faça até uma análise sintática, procure identificar os tipos de sentenças que aparecem, as relações entre elas, etc.
- 7.3. Existe na construção rítmica um claro contato com o texto? Onde?
- 7.4. Existe, no conjunto das construções melódicas, um nítido contato com o texto? Demonstrar.
- 7.5. Nesta obra o contraponto (procedimentos polifônicos) faz algum comentário ao texto?
- 7.6. O comportamento harmônico da obra tem ligação com o conteúdo semântico do texto?
- 7.7. As variaões de intensidade obedecem a relações com as sugestões do texto?Quais?
- 7.8. Há, no tratamento timbrístico, alguma intenção de comentário ao texto? Qual?

7.9. A estrutura da obra mantém algum contato com a estrutura do texto?

7.9.1 Há um sentido de isomorfismo na relação texto-música?

7.9.2. A repetição de seções musicais corresponde a repetições do texto?

7.9.3. Há algum elemento estrutural musical que reforce aspectos do texto?

7.10. Há nos aspectos musicais analisados algo que contradiga o sentido do texto?

7.11. Os usos do silêncio encontrados na obra estavam contidos no texto enquanto tal?

C) ASPECTOS TÉCNICOS

Tendo em vista as características do conjunto coral a que se destina e tendo em mãos os resultados das análises anteriores, comentar sinteticamente:

a) O que, nesta obra, pode significar dificuldade:

1 - Rítmica:

2 - Melódica (considerando todos os dados freqüenciais lineares):

3 - Harmônica:

4 - Contrapontística:

5 - Quanto às intensidades:

6 - Na adequação timbrística:

7 - Quanto aos silêncios:

8 - Estrutural:

9 - Quanto ao caráter:

10 - Na emissão do texto:

11 - Quanto ao teor do texto:

12 - Outros:

b) O que, nesta obra, pode significar um desafio, e em que momento do trabalho (leitura, junção das vozes, afinação, amadurecimento da peça, etc.) quanto aos aspectos:

1 - Rítmicos:

2 - Melódicos:

3 - Harmônicos:

4 - Contrapontísticos:

5 - Quanto às intensidades:

6 - Na adequação timbrística:

7 - Quanto aos silêncios:

8 - Estrutural:

9 - Quanto ao caráter:

10 - Na emissão do texto:

11 - Quanto ao teor do texto:

12 - Outros:

c) O que, nesta obra, pode criar um forte interesse e envolvimento do grupo (prazer), quanto aos aspectos:

1 - Rítmicos:

2 - Melódicos:

3 - Harmônicos:

4 - Contrapontísticos:

5 - Quanto às intensidades:

6 - Na adequação timbrística:

7 - Quanto aos silêncios:

8 - Estrutural:

9 - Quanto ao caráter:

10 - Na emissão do texto:

11 - Quanto ao teor do texto:

12 - Outros:

Conclusão

Que cérebro, músculos e entranhas aprendam a conviver no ambiente de uma obra, eis minha rota para a concepção criativa.

Concluo assim meu pensamento sobre tudo o que tratei nesse trabalho até aqui. Procurei realizar nesta tese um trabalho de artista, um trabalho sobre arte com arte, deixando filtrar para dentro dela minha linguagem de regente, desde a atitude de pensamento até a própria estruturação do trabalho. E é por isso que escrever uma CONCLUSÃO acaba sempre se tornando, para mim, algo como escrever uma CODA. É como escrever um *Ite, Missa est*. É levantar os pontos que deixamos de desenvolver, aqueles que apenas tocamos, e dar a eles uma nova vitalidade, ainda que obrigatoriamente curta em sua duração. Vamos aos pontos.

Embora se intitule 'O Ensino da Regência Coral', esta Tese não se destina ao aluno no sentido de um manual de acompanhamento de curso, de um livro-texto. Embora partes dele possivelmente venham a ser utilizadas em classe, o meu objetivo aqui é antes realizar uma reflexão teórica sobre a área ao mesmo tempo em que discuto minha própria trajetória. Em virtude disto, ver-se-á que Memorial e Tese se complementam e trocam referências factuais e reflexivas. Não por acaso proposição e memória se misturam neste texto.

O principal ponto de partida para a construção do Instrumento Coro é o repertório do regente. O repertório é seu principal lastro de memória e referencial de escuta. Explicando melhor: no processo de construção ou manutenção de um coro, para tudo o que o regente ouve de seu grupo, ou idealiza ouvir, pode ser encontrada alguma referência em trabalhos existentes, gravados ou não. Mesmo ao montar uma idéia sonora muito original, ele

estará levando em conta o conhecimento produzido e acumulado em torno do material sobre o qual vai trabalhar ao dar forma à sonoridade idealizada. Não é apenas um repertório de obras escritas para coro o que aqui se coloca em foco. É também o repertório sinfônico, camerístico, de cada instrumento em particular enquanto solista, dos diversos tipos de coros, dos diversos tipos de vozes, das inúmeras sonoridades que cada um é capaz de produzir em conjunto ou de *per si*.

Um regente de coro deverá trazer consigo um imenso repertório de voz humana. Precisa conhecer o que foi a evolução técnico-estilística na ópera, nos oratórios e na música escrita para grupos vocais, dos camerísticos aos grandes corais de massa. Precisa saber identificar pelo ouvido a característica da voz de cada cantor, conhecer e saber reconhecer, no meio do som coletivo, a voz de cada um. Precisa saber escolher as obras que seu coro pode e deve executar a partir das vozes que de fato dispõe e/ou escolheu. Tudo, até aqui, se trata de repertório e memória, que são, em última análise, as principais garantias de correção de estilo de que o intérprete dispõe.

Mas é porque o Instrumento Coro tem características próprias e cada coro acaba por desenvolver aspectos técnicos e artísticos próprios (que lhe garantem uma certa individualidade tanto em seu perfil artístico quanto em sua produção sonora), que se faz necessária e presente a reflexão quando falamos em Ensino da Regência, porque muitos são os aspectos que farão parte da formação de um regente.

Observando o Organismo-Instrumento Coral e as relações musicais e interpessoais entre cada cantor, o conjunto deles e seu regente, podemos afirmar que nelas existem características próprias:

1. o instrumento do cantor é seu próprio corpo, portanto sua contribuição não é apenas a competência técnica, mas também a particularidade de sua própria voz;
2. o regente, por conseqüência, escolhe seus coralistas tanto pela competência quanto pelo timbre e a beleza da voz, o que torna a relação regente-cantor imediatamente mais personalizada;
3. os naipes são formados por iguais (como explicado acima), mas a posição de cada um no naipe, em minha concepção, deve ser definida pelo regente, a partir de critérios musicais, que vão do equilíbrio da intensidade de produção sonora à definição do timbre, passando pelo melhor desempenho de cada um quanto ao controle de sua própria voz e quanto à sua afinação. Essa relação de vizinhança por critérios técnicos e não por critérios pessoais acaba influenciando muito diretamente tanto na convivência entre cantores quanto entre esses e seu regente;
4. o regente, dado o fato da produção do som se dar dentro do corpo do cantor, é o único que de fato consegue ter o domínio do que se escuta no conjunto, mercê, igualmente, de sua posição privilegiada para a escuta;
5. para a realização de sua tarefa enquanto líder e enquanto músico, o regente necessita ser reconhecido por sua competência, portanto deve obrigatoriamente conhecer muito sobre vozes, eventualmente sendo ele mesmo um cantor, e também necessita conhecer precisa e exatamente a voz de cada um, poder ouvi-las em separado mesmo quando o equilíbrio estiver perfeito e acompanhar o estado vocal de cada um;
6. como a *performance* vocal depende imensamente não só de domínio técnico mas também de boa forma física e emocional, já se vê o quanto o regente acaba estabelecendo laços pessoais com seus cantores;
7. no mundo vocal existe uma variante onipresente, que é a do texto cantado. Para uma boa interpretação, assim, faz-se necessário o domínio de muitas línguas, o conhecimento da agógica, da fonética, das curvas melódicas inerentes à língua em foco e, é lógico, uma tradução interiorizada do texto. O conteúdo dos versos cantados varia por toda a gama das emoções (ou mesmo a falta delas) e o cantor interpretará tanto melhor a canção quanto

mais interado e integrado ao texto estiver. Há aqui, portanto, um componente bastante próximo do cênico, nem sempre tão explícito no canto coral quanto na ópera. No entanto, na relação entre regente e cantor está sempre presente a questão da interpretação do texto, seja corrigindo e aprendendo pronúncia, seja adequando o texto à frase musical, seja traduzindo e compreendendo o texto. No âmbito da interpretação integrada de texto e música, numa relação regente-grupo, o regente aparece como uma espécie de diretor teatral, mesmo quando não se esboça a mínima intenção cênica em palco, nos momentos em que é trabalhada, no cantor, a emoção particular daquele texto;

8. dado o fato de o regente coral freqüentemente acumular diversas funções no trabalho, acabam se estabelecendo outras formas não musicais de relacionamento direto entre cantores e regentes, que vão dos aspectos disciplinares às funções de orientador, passando por tudo que, em sua estrutura específica de trabalho, venha a ser necessário;
9. De uma forma geral o regente coral se mantém muito próximo de seus cantores, assume uma liderança paternal ou maternal, funciona como uma figura ao mesmo tempo disciplinadora e protetora de seus coralistas, confunde-se com eles com grande facilidade, especialmente quando ele é também alguém que sabe cantar. Berlioz relata, em suas memórias, uma passagem interessante de sua vida como regente, quando certa vez foi barrado na entrada dos músicos do teatro porque o porteiro não o identificava como membro da orquestra por não portar um instrumento. Ao regente de coro basta sempre apenas uma pasta.

Além dos aspectos interpessoais que discuti acima, dos aspectos educativos, artísticos e técnicos que aludi, discuti e desenvolvi no decorrer deste trabalho, restaria ainda uma discussão a ser feita em torno das condições sociais em que a vida coral brasileira se desenvolve; dos reflexos que tais condições provocam na infra-estrutura com que os coros contam; da contribuição sócio-econômica, cultural e educativa que os coros poderiam trazer para o conjunto da sociedade brasileira se melhor incentivados e, por fim, das

implicações antropológicas atinentes ao universo do canto coral no Brasil. Uma discussão que passaria necessariamente pela questão da criatividade, talvez o instrumento prático mais necessário ao regente coral e aos coros brasileiros.

Mas esses são outros assuntos, que ficam para outras vezes. Ou quem sabe outras vozes.

Bibliografia

ALAIN, Olivier - *L'Harmonie*. 3^a ed., Presses Universitaires de France, Paris, 1981.

BAS, Julio. *Trattato di Forma Musicale*. Edizione Ricordi, Milano, 1922.

BAKALEINIKOFF, Vladimir. *Elementary Rules of Conducting*. Belwin Inc. New York, 1938.

BENT, Ian. *Analysis*. Mac Millan Press, London, 1987.

BERLIOZ, Hector. *Memórias*.

BONACORSI, Alfredo. *Elementi di Forme Musicali*. Edizioni Curci, Milano, 1946.

BOULEZ, Pierre. *Qui en veut a Pierre Boulez?* Interview par Hienry - Louis de la Grange. In: Diapason-Harmonie n. 359 avril 1990.

CAGE, John. *Silence*. Wesleyan university Press, Midletown, 1961

De Segunda a um Ano. HUCITEC, São Paulo, 1985.

CALUMBI, Cristiane Milene. *O Deficiente Visual: Estudo e Ensino de Música*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Musical apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e

Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. (disponível na Biblioteca e no LAC – Laboratório Coral da ECA-USP).

CAMPOS, Haroldo de. *Ideograma*. Ed. Cultrix e EDUSP, São Paulo, 1977.

CAMPOS, Augusto. *Noigandres: afugentar o tédio. Entrevista a Rodrigo Naves*
In: 'Folhetim', Folha de São Paulo, 27 de março de 1983.

CORTOT, Alfred. *Curso de interpretação*. Editora Musimed, Brasília, 1986.

COSTÈRE, Edmond. *Mort ou transfigurations de l'harmonie*. Presses
Universitaires de France, Paris, 1962.

CROWTHER, Duane. *Teaching Choral Concepts*. Horizon Pub. And Distr.,
West Bountiful, 1981.

DAHLHAUS, Carl. *Analysis and value judgement*. Pendragon Press,
Massachussets, 1983. 1ª Ed.: 1970

DART, Thurston. *Interpretação da Música*. Martins Fontes, São Paulo, 1990.

DECKER, Harold A. and HERFORD, Julius, editors. *Choral Conducting, A
Symposium*. Prentice Hall, Englewood Cliffs, 1973.

DEMAREE, Robert.W. and MOSES, Don V. *The Complete Conductor*. Prentice
Hall, Englewood Cliff, 1995.

DORIAN, Frederick. *Historia de la Ejecución Musical*. Taurus, Madrid, 1986.

FURTWÄENGLER, Wilhelm. *Entretiens sur la Musique*. Éditions Albin Michel
Paris, 1953.

- GALLO, José Antonio, GRAETZER, Guillermo, NARDI, Héctor y RUSSO, Antonio. *El Director de Coro*. Ricordi Americana, Buenos Aires, 1979
- GARRETSON, Robert L. *Conducting Choral Music*. 7a Ed. Prentice Hall, Nmew Jersey, 1993.
- HARNONCOURT, Nikolaus. *O Diálogo Musical*. Jorge Zahar Editor, Rio de Janeiro, 1993.
- HOLODENKO, Iliia. *La Chorale Populaire*. Editions Sociales, Paris, 1950.
- HODEIR, André. *Les formes de la musique*. 5° ed. Presses Universitaires de France, Paris, 1969.
- IGAYARA, Susana Cecília. *Henrique Oswald(1852-1931) – A Missa de Requiem no conjunto de sua música sacra coral*. Dissertação de Mestrado apresentada à Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.
- Sinfonia Fantástica op.14*. IN: Catálogo dos concertos de inauguração da Sala São Paulo, São Paulo, 1999. pp78 a 93.
- Tempo Atual – Estruturação e Funcionamento*. In: 1967-1992, Museu Lasar Segall, : Históricos, análises e perspectivas. Ed. Museu Lasar Segall, 1992.
- JEFFERS, John. *Translations and Annotations of Choral Repertoire*. (v.1) - Sacred Latin Textes. Corvallis, Earthsongs, 1988.
- LEBRECHT, Norman. *O mito do maestro*. Civilização Brasileira, Rio de janeiro, 2002

- MESSIAN, Olivier. *Technique de mon langage musicale*. Leduc, Paris, 1944.
- N.E.THING ENTERPRISES. *Olho Mágico, uma nova maneira de ver o mundo: Ilusões 3D*. Martins Fontes, São Paulo, 1994.
- POUND, Ezra. *ABC da Literatura*. Cultrix, São Paulo, 1973.
- RAMOS, Marco Antonio da Silva Ramos. *O Uso Musical do Silêncio*. In: Revista música. São Paulo, Vol. nº 8, maio/novembro -1997, p. 129 –168.
- Nem Sempre Foi Assim*. In: 1967-1992, Museu Lasar Segall,: Históricos, análises e perspectivas. Ed. Museu Lasar Segall, 1992.
- Canto Coral: do repertório temático à construção do programa*. Dissertação de Mestrado apresentada à ECA-USP, 1989.
- RIEMANN, Hugo. *Composicion Musical*. Editorial Labor, Barcelona, 1929.
- ROSEN, Charles. *The Romantic Generation*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts, 1995.
- ROBINSON, Ray e WINOLD, Allen. *The Choral experience*. Harper and Row, Publishers, New York, London, 1976.
- SALAZAR, Adolfo. *Sinfonia y Ballet - Idea y Gesto en la musica contemporânea*. 1º ed. Editorial Mundo Latino, Madrid, 1929.
- SCHAEFER, R. Murray. *A Afinação do Mundo*. Ed. UNESP, São Paulo, 2001

- SCHERCHEN, Hermann. *El Arte de Dirigir la Orquesta*. Labor, Barcelona, Madrid, Buenos Aires, 1933.
- SCHÖNBERG, Arnold. *Fundamentals of Music Composition*. Faber and Faber, London, 1983.
- Style and Idea*. St. Martin Press, New York, s/d.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética Musical*. 2º ed. Taurus Ediciones, Madrid, 1981
- VALENTE, Heloísa Araújo Duarte. *Os Cantos da Voz entre o Ruído e o Silêncio*, Annablume, São Paulo, 1999.
- VIDEIRA Jr., Mario Rodrigues. *Educação Musical através do Coro-Escola: a experiência no Projeto Comunicantus ECA-USP*. Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Educação Musical apresentado ao Departamento de Música da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001. (disponível na Biblioteca e no LAC – Laboratório Coral da ECA-USP).
- WHITE, John D. *Comprehensive Musical Analysis*. The Scarecrow Press, inc., London, 1993.

Partituras citadas:

BEETHOVEN, Ludwig van. *Quarteto de Cordas op.135*. Kalmus, New York, 1968.

RAMOS, Marco Antonio da Silva. *Tres historietas del viento*. Ed. Museu Lasar Segall, São Paulo, 1981.

Noigandres, moteto quasi una fantasia. In: Revista Comunicações e Artes n.18, São Paulo, 1988. pp 61 a 73.

VILLA-LOBOS, Heitor. *Missa São Sebastião*. Irmãos Vitale Editores, Rio de Janeiro, 1979.

ANEXOS



CORAL ESCOLA COMUNICANTUS

FICHA DE PLANEJAMENTO DE ENSAIO

DIA: _____
RESPONSÁVEL: _____

OBJETIVOS DO
ENSAIO: _____

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES :

- Das ____ às ____ : _____
C/ _____
- Das ____ às ____ : _____
C/ _____
- Das ____ às ____ : _____
C/ _____
- Das ____ às ____ : _____
C/ _____

OBSERVAÇÕES: _____

CORAL ESCOLA COMUNICANTUS

FICHA DE AVALIAÇÃO DE ENSAIO

DIA: _____

RESPONSÁVEL: _____

- Os objetivos do ensaio foram atingidos?

- Houve alguma modificação nas atividades previstas para o ensaio?
Quais foram e

- por quais motivos?

- Como você avalia o resultado geral do ensaio?

- Quais as suas sugestões de encaminhamento para os próximos ensaios?

- Outras observações?