

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
I. Um Possível Ponto de Partida.....	5
II. Widmer, o Grupo de Compositores da Bahia e a Criação Musical no Brasil.....	14
 CAPÍTULO 1	
DO OBJETO E DOS MÉTODOS.....	21
1.1 Os Escritos de Widmer.....	27
1.2 Entrevistando ex-alunos de Widmer.....	31
1.2.1 Identificando os sujeitos.....	35
1.2.2 A escolha dos sujeitos da pesquisa.....	38
1.3 As Composições.....	40
 CAPÍTULO 2	
A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPOSICIONAL.....	48
2.1 Música e Discurso.....	48
2.2 Teoria Composicional.....	57
2.3 A Literatura sobre Ensino de Composição.....	68
 CAPÍTULO 3	
PERCURSO E DISCURSO DE ERNST WIDMER (1989-1956).....	83
3.1 O Universo dos Escritos.....	84
3.1.1 A Formação dos Compositores Contemporâneos... ...E seu papel na Educação Musical [1988].....	84
3.1.2 Paradoxon versus Paradigma: Marginálias da Música Ocidental do Último Milênio III – Falsas Relações (1) [1988].....	98
3.1.3 Travos e Favos [1985].....	101
3.1.4 Saudação a Caymmi [1984].....	107
3.1.5 Anton Walter Smetak [1984].....	110
3.1.6 Crítica e criatividade, uma exposição em 6 movimentos [1981].....	113
3.1.7 Tema e Variações [1981].....	117
3.1.8 Tentativa de refletir e denunciar sobre 12 maneiras... ..	119
3.1.9 Skizze eines Selbstporträts unter verschiedenen Gesichtspunkten [1980] [Esboço de um auto-retrato a partir de vários pontos de vista].....	122
3.1.10 Problemas da Difusão Cultural [1979].....	132
3.1.11 Grafia e Prática Sonora: perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa – 1º Simpósio Internacional sobre a Problemática da Atual Grafia Musical [1972a].....	137

3.1.12 ENTROncamentos SONoros – Ensaio a uma didática da música contemporânea [1972].....	143
3.1.13 A leitura de Kneller [1968] e a busca de referenciais abrangentes da teoria da criatividade para o ensino de composição.....	148
3.1.14 Cláusulas e Cadências.....	154
3.1.15 O Ensino de Música nos Conservatórios [1971].....	155
3.1.16 Bordão e Bordadura [1970].....	160
3.1.17 Boletins do Grupo de Compositores da Bahia [1967-71].	161
3.2 Outros Documentos.....	175
3.2.1 “Widmer, a Arte para Despertar Consciências”,	175
3.2.2 Bahia/75: A Arte em Festival.....	177
3.2.3 Criação artística a partir de uma nova síntese dos valores culturais autóctones.....	179
3.2.4 Discussão Preliminar para a Implantação da Pós – Graduação em Artes na Universidade Federal da Bahia.....	182
3.2.5 Fórum Universitário - 3 a 28 de julho de 1961.....	182
CAPÍTULO 4	
RECONSTRUINDO OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS.....	184
4.1 Análises e Sínteses das Entrevistas com ex-alunos.....	184
4.1.1 Qual a atitude básica de Widmer diante dos alunos? Como aparece caracterizado o professor de composição nos depoimentos?	184
4.1.2 Como eram as aulas? O que era compor, para Widmer? O que esperava dos alunos?	199
4.1.3 Que tipos de situação didática propunha ou suscitava? ..	212
4.1.3.1 Que tipos de procedimentos eram utilizados (exercícios composicionais e pré-composicionais, tarefas de análise musical, outras atividades realizadas em sala)?	212
4.1.4 A utilização de textos (e outros estímulos) como ferramentas para a composição de música.....	262
4.1.5 Audição de obras da literatura.....	266
4.1.6 A questão cultural (e a música popular).....	269
4.1.7 Formas de avaliação.....	277
4.1.7.1 Como lidava com o processo de composição de cada aluno? Como comentava as obras dos alunos?	277
4.1.8 Resultados, fatores positivos e negativos.....	287
4.1.9 Revisitando o roteiro de referência através das respostas de Heiny Schuhmacher, primeiro aluno de Widmer, no início da década de 50, na Suíça.....	293

CAPÍTULO 5

RECUPERANDO ELEMENTOS DA TEORIA COMPOSICIONAL.....	298
5.1 Suíte para piano op. 6 [1952].....	299
5.2 Quintett für Bläser op.12 [1954].....	309
5.3 Bahia Concerto op. 17, para piano e orquestra de câmara [1958].....	314
5.4 Partita I op. 19, para oboé solo [1960].....	327
5.5 Grafico de la Petenera op. 21, para voz e violão [1955-60].....	333
5.6 Partita II op. 23, para flauta e cembalo [1961, revista em 1965]	339
5.7 Divertimento III – Coco, op. 22, para fl, cl, tpa, pn e bateria [1961].....	347
5.8 A-v-e M-a-r-i-a op. 34, para coro a capella [1962].....	357
5.9 Ceremony after a fire raid op. 28, para coro misto [1962].....	363
5.10 Bloco I op. 27, para conjunto misto [1962].....	367
5.11 Concerto da Camera op. 33, para violino e orquestra de cordas [1964].....	381
5.12 Ludus Brasiliensis op. 37, para piano solo – Concatenação n. 162 [1966].....	386
5.13 Prismas op. 70, para piano e orquestra [1970/71].....	388
5.14 Quinteto II op. 63, para fl, ob, cl, tpa e fg. [1969].....	397
5.15 Sinopse op. 64, para orquestra, coro (SATB) e solistas [1970]	401
5.16 Trilemma op. 80, para sexteto vocal [1973].....	405
5.17 Trégua op. 93-b, para flauta solo [1976].....	410
5.18 Ignis op. 102, para conjunto misto [1977].....	413
5.19 Gira Estrela op. 124/1, para coro misto [1980].....	419
5.20 Kosmos Latino-Americano op. 134, Var. em forma de onda [1978-1982].....	423
5.21 As quatro estações do sonho op. 129, para 2 flautas e orquestra de cordas [1981].....	443
5.22 Dois Re-Tratos op. 133, para soprano e percussão [1982]....	449
5.23 É Doce Morrer no Mar - 3 Variações. sobre uma Melodia de D. Caymmi, [1977/1989].....	456
5.24 Algumas reflexões sobre o percurso analítico realizado.....	462

CAPÍTULO 6

CONSTRUINDO UM ARCABOUÇO SINTÉTICO DA INVESTIGAÇÃO	464
6.1 Unificação das perspectivas pedagógica e composicional.....	466
6.1.1 Referências e análises a partir do discurso de Widmer...	466
6.1.2 Observações e análises a partir das representações de ex-alunos.....	469
6.1.3 Conexões com o universo da escrita musical.....	471
6.2 Organicidade.....	472
6.2.1 Referências e análises a partir do discurso de Widmer....	472
6.2.2 Observações e análises a partir das representações dos ex-alunos.....	
6.2.3 Conexões com o universo da escrita musical.....	

6.3. Relativização e inclusividade.....	
6.3.1 Referências e análises a partir do discurso de Widmer...	
6.3.2 Observações e análises a partir das representações de ex-alunos.....	
6.3.3 Conexões com o universo da escrita musical.....	
6.4 Observações críticas feitas por ex-alunos.....	
6.5. A leitura de Kneller (1968) e a busca de referenciais abrangentes da teoria da criatividade para o ensino de Composição.....	
6.6. Conclusão.....	

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....

INTRODUÇÃO

Certa feita, pensando na elaboração de “princípios fundamentais que devam reger o ensino abrangente de Literatura e Estruturação Musical” (1970, p. 1) e reconhecendo que “todo e qualquer ensino deve utilizar processos altamente flexíveis, que permitam a adequação necessária ao objeto focalizado” (1970, p. 15), Widmer entrecruzou vários campos distintos de sua experiência — o composicional, o pedagógico e o histórico —, para formular a recomendação de que “todo ensino deve partir da atualidade para trás, evitando-se assim atitudes ortodoxas e anacronismo.”

A inversão do sentido tradicional da linha do tempo proposta por Widmer — do atual para o passado — aplica-se a todas as disciplinas relacionadas, de uma forma ou de outra, ao universo da literatura musical, estando o ensino de Composição aí incluído, juntamente com a Estruturação Musical, a Análise e a História da Música. Movidos pela coerência desse desafio, pareceu-nos adequado iniciar o relato desta investigação tomando a ‘atualidade’ (ou seja, um evento do último período de Widmer) como ponto de partida, permitindo dessa forma, que a contextualização do problema a ser focado reverbere essa recomendação eclética e radical do próprio investigado.

Além da descrição sucinta do conteúdo das seções deste trabalho, cabe a esta parte introdutória a função de contextualização do problema a ser investigado — uma análise da pedagogia da Composição Musical, tal como concebida e praticada por Ernst Widmer —, tomando um dos pontos mais polêmicos do percurso desse compositor e pedagogo como catalisador.

O curso de nossa investigação revelou que essa recomendação de priorizar a atualidade como ponto de partida teve como antecedente um vigoroso diálogo com alunos do início da década de sessenta, numa busca pela correta atitude diante da tradição, dentro de uma perspectiva de re-construção do ideal de uma cultura brasileira. Longe, portanto, de ser apenas uma premissa teórica, esse pensamento de Widmer pode muito bem ter sido fruto do envolvimento com seus alunos, dando-nos de saída, a verdadeira dimensão do fenômeno a ser estudado: uma pedagogia do diálogo e da interatividade.

Embora tenha chegado à Bahia em 1956, Widmer ocupou-se nos primeiros anos, de várias outras disciplinas, só começando a ensinar Composição, de maneira formal, a partir de 1963. Nessa época, assume também a direção dos Seminários de Música, e o desafio de liderar uma transição do modelo de conservatório alemão implantado na década de 50, para uma nova situação que permitisse ancorar os processos em andamento na realidade baiana e brasileira.

O primeiro capítulo deste trabalho será dedicado às questões envolvidas com a delimitação do objeto em estudo e às soluções metodológicas adotadas em função dessa operação. Dito dessa forma parece que estamos diante de uma oposição simples e binária, objeto *versus* método, algo difícil de sustentar na prática. Trata-se, na verdade, de um processo dinâmico de negociação permanente entre as antecipações sintéticas possíveis do objeto e as soluções metodológicas visualizadas em cada um dos momentos da investigação. O que apresentamos neste trabalho tem, portanto, uma certa proximidade com o instantâneo capturado de um movimento complexo.

O contexto baiano a partir da criação dos Seminários de Música em 1954 parece bastante adequado para o estudo da questão do ensino de Composição. O surgimento de atividade composicional intensa, e sem precedentes nas

décadas anteriores, a criação do Grupo de Compositores da Bahia-GCB, em 1966, a projeção do trabalho deste Grupo em nível nacional e internacional, e o próprio espírito acadêmico dos Seminários (posteriormente Escola de Música da UFBA), devem-se, em grande parte, à atuação de Widmer, que encarava a questão pedagógica, antes de mais nada, como um desafio composicional.

Cabe ao segundo capítulo a apresentação de subsídios teóricos para uma abordagem dos processos de construção do conhecimento composicional. A relação entre música e discurso será o ponto de partida de uma trajetória que inclui a busca de critérios definidores do próprio conceito de composição, apontando ainda, para uma antiga proximidade entre pedagogia e teoria composicional, e fixando-se, em seguida, sobre uma inspeção da literatura diretamente voltada para o ensino de Composição.

Os três capítulos seguintes representam formas distintas e complementares de abordagem do problema. O primeiro deles (capítulo 3) inspeciona, em detalhe, o discurso de Widmer, tomando seus escritos como fontes de informação sobre o desenvolvimento da pedagogia da Composição. Além de se ocupar de seus escritos formais (artigos, teses, livros), ainda dedica atenção aos depoimentos extraídos de matérias jornalísticas, a textos incluídos em programas musicais, e outros documentos considerados relevantes.

O quarto capítulo analisa os depoimentos de dezoito ex-alunos entrevistados durante esta investigação. O capítulo está organizado de forma semelhante ao roteiro utilizado nas entrevistas semi-estruturadas, recortando de cada depoimento os trechos adequados para a construção de uma visão sintética da interação entre Widmer e seus alunos. Neste processo, uma série de informações específicas sobre o cotidiano da aprendizagem de Composição vem à tona,

permitindo que o entendimento da interação com os alunos ocorra em bases concretas.

O quinto capítulo é dedicado a um mergulho no universo da escrita musical de Widmer, objeto de uma verdadeira paixão do mestre, buscando permitir uma contextualização de questões fundamentais, trazidas à tona tanto pela análise dos escritos quanto pela fala dos ex-alunos. Adota-se a perspectiva de redução do foco dos fenômenos a serem observados nas composições de Widmer, desistindo-se, desse modo, de análises abrangentes em favor do acompanhamento diacrônico do tratamento de uma questão específica, qual seja, a prioridade concedida a conjuntos do tipo [014], [025] e [013], na construção de idéias temáticas.

Essa redução de foco, permitirá um acompanhamento em profundidade do sentido de proposições características de Widmer, tais como as leis da organicidade e da inclusividade, observadas neste capítulo não apenas do ponto de vista do funcionamento em determinadas composições, mas também do ponto de vista do próprio desenvolvimento composicional do mestre, em exemplos que se estendem por mais de trinta anos de prática composicional.

A busca de elementos definidores da pedagogia composicional de Widmer, a partir de óticas distintas — escritos, entrevistas, composições —, implicou sedimentações parciais em cada um dos três capítulos dedicados a esse fim. Sendo assim, cabe ao capítulo conclusivo a apresentação de interações significativas entre essas três óticas e a depuração de uma síntese adequada aos objetivos delineados pela investigação.

I. Um possível ponto de partida

Dez anos nos separam daquilo que vamos tomar como ponto de partida para o olhar retrospectivo dirigido ao percurso de Widmer na Bahia. Foi na noite de 17 de agosto de 1988 que aconteceu a estréia da peça *De Canto em Canto II: Possível Resposta*, op. 169. Das imagens que ainda tenho bem vivas na memória, talvez a mais forte seja a do próprio Widmer vestido de preto e usando colares característicos do culto afro-baiano no meio da celebração final que a peça previa, arrastando para o *foyer* do Teatro Castro Alves os músicos da Orquestra Sinfônica da Bahia, os membros do Afoxé Filhos de Gandhi que tomaram parte na peça e o próprio público, um tanto atônito pelo final tão eufórico e inesperado. Durante alguns minutos, esses três grupos circularam pelo *foyer*, mergulhados nas sonoridades tão distintas que haviam se encontrado na peça e que agora se dissolviam no meio de todos.

O evento foi muito bem acolhido em termos de atenção da mídia, sendo contemplado até mesmo pelo noticiário nacional da Rede Globo. Os jornais locais não apenas anunciaram o evento como também ofereceram comentários sobre o mesmo. O de Hamilton Vieira, do jornal *A Tarde* (19 ago. 1988), teve o curioso título de “Casamento frustrado”. Para o jornalista, um entusiasta da cultura afro-baiana, não chegou a haver casamento, mas apenas um encontro paralelo:

Se Widmer teve a intenção de fundir uma peça erudita com o ritmo do afoxé, não conseguiu de forma alguma.

Mostra-se decepcionado com as poucas vezes em que os dois grupos tocaram juntos, segundo ele:

... só mesmo no finalzinho da peça, quando fagotes e outros instrumentos comumente utilizados na música erudita ensaiam uma fusão do erudito com o ijexá, porém sem conseguir.

A matéria “Comentando” da *Tribuna da Bahia* (26 ago. 1988) é um pouco mais densa, embora adote opinião semelhante:

Não deixou de ser um espetáculo inusitado — mesmo sem conseguir seu intento — o concerto/encontro da Orquestra Sinfônica da Bahia e o Afoxé Filhos de Gandhi. Expectativa não faltava às pessoas que foram no Teatro Castro Alves semana passada para vislumbrar tão genial idéia, partida de Márcio Meirelles e Tuzé de Abreu, segundo o próprio Márcio (...)

Músicos da OSBA, espalhados por várias partes do Teatro, iniciaram evoluções sob o comando de um feliniano Widmer, regendo de frente para o público, em movimentos faraônicos... E eis que, de repente, irrompe na platéia o Afoxé Filhos de Gandhi, numa entrada apoteótica (...)

Nessa massa, já agindo de maneira instintiva, os poucos conscientes tentaram descobrir a tão sonhada e esperada junção. Em vão. Direção do TCA, membros da OSBA e platéia realizaram no *foyer* uma festa de conagração — de uma idéia que furou, mas deixou como saldo uma performance cênica pouco vista em palcos baianos. Demonstrando inclusive que o baiano gosta mesmo é de esculhambação.

Apenas o *Jornal da Bahia* (19 ago. 1988) reage positivamente ao evento, com a matéria “Uma resposta divina” :

Em meio aos imprevistos de uma estréia feita às pressas, com apenas 2 dias de ensaios, o brilho mágico que resultou de tudo não deixou dúvidas de que esta terra é universalmente musical. O mestre do Gandhi, Djalma Conceição, dava ordens vigorosas, apitava. Widmer, perfeito nas duas primeiras peças, emudecia a platéia com o som saído dos quatro cantos do teatro - ele espalhou músicos por vários pontos estratégicos —, uma harmonia esperada, mas que surpreendeu. O Filhos de Gandhi comprovou que é como uma divindade, sua música soou forte e clássica, provando que é possível disciplinar o espontâneo.

Poucas estréias de música erudita no Brasil tiveram o privilégio de gerar tantos comentários na imprensa, mostrando a riqueza do imaginário desencadeado pela proposta de um encontro entre dois grupos musicais tão distintos. Parece plausível admitir a existência de uma expectativa muito definida do que deveria ser tal encontro. Sendo assim, vemos que as críticas ao evento surgem justamente da distância percebida entre o que foi proposto e o que se

esperava. O mais curioso é que as matérias jornalísticas publicadas no próprio dia do evento (17 ago. 1988), tais como “Despedida em grande estilo” da *Tribuna da Bahia*, traziam uma antecipação criteriosa do que deveria acontecer:

Entusiasmado, Widmer considera a união da Orquestra com o afoxé um ‘encontro condigno e condizente de efeito multiplicador’. (...) esta iniciativa tem também a preocupação de não fazer concessões de nenhum dos lados. Como explica o maestro e compositor, ‘repudiamos a idéia de um afoxé sinfonizado ou de uma sinfônica afoxezada. É preciso respeitar o conteúdo, pois no fundo música é uma coisa só. **Tal inclusividade nada ortodoxa corresponde ao atual estado da ciência e da arte que enfatiza a relatividade essencial das coisas materiais, espirituais e culturais**’. Os elos de ligação entre os dois grupos serão a percussão e a saudação Ajaiô êêê, tocada conjuntamente no final da peça. [grifo nosso] (...) A idéia de fazer esta ‘Possível Resposta’ surgiu pela sugestão da própria ‘pergunta não respondida’ de Charles Ives (1874-1954).

A peça de Charles Ives, que se tornou parte indispensável do repertório do século XX, trabalha com o retorno quase que inexorável de um fragmento melódico apresentado pelo trompete (a pergunta), que sobressai com relação a dois outros planos: o das cordas, que apresenta em longas sonoridades uma metáfora da imutabilidade das coisas, e o das madeiras, um conjunto de tentativas tipicamente humanas de responder à pergunta formulada, aparentemente sem sucesso, esbarrando na complexidade e abrangência do próprio universo.

Um pouco mais adiante, outro trecho essencial do artigo da *Tribuna*:

Há 32 anos radicado na Bahia, ele [Widmer] diz que sempre procurou o calor, a **incerteza**, e que deve ter nascido no país errado. [grifo nosso]

Essas mesmas colocações e outras ainda, aparecem na cuidadosa matéria de Lago Júnior, “Erudito e popular no mesmo palco”, para o Jornal *A Tarde* (17 ago. 1988):

A orquestra vai ficar dividida em três diferentes espaços cênicos (daí se chamar de Canto em Canto), tendo, ao centro, o grupo de percussão e o regente (que fica de frente para o público) e, nos dois lados do palco, o grupo de instrumentistas de madeira e percussão e os metais, também acompanhados de percussionistas. Por uma rampa central, construída especialmente para o evento, desfilarão 100 integrantes do 'Filhos de Gandhi' em seus trajes característicos e sua bateria de afoxé (...) Para o maestro, o opus 169 é melhor traduzido como uma combinação do que como uma composição. 'Através do respeito mútuo, a sinfônica vai atuar mantendo suas características, como que engastando a atuação do Filhos de Gandhi.' (...) Além da orquestra estar dividida em três cantos, o Filhos de Gandhi vai se posicionar de pé, e, por precaução, além da batuta, o maestro terá consigo um apito, para facilitar as intercalações e interações entre os dois grupos distintos. '**Vai ser uma pororoca pacífica**', disse Ernst Widmer. [grifo nosso]

(...) 'Não sei se existe a resposta a que Charles Ives se refere, mas **talvez quem dê a resposta seja os Filhos de Gandhi**' , respondeu o maestro. [grifo nosso]

Pretendemos evidenciar o caráter de síntese que essa estréia adquire no percurso de Widmer, razão que justifica tomá-la como ponto de partida de nossa narrativa. Há uma série de questões significativas que se cruzam nesse evento, e cada uma delas pode ser examinada como se fosse uma linha atravessando a obra do compositor, revelando vários estágios diferenciados de abordagem.

A questão cultural, por exemplo. Ao examinar o percurso de Widmer, percebemos que o relacionamento com a diversidade cultural representou, antes de mais nada, uma questão de sobrevivência; absorver a perspectiva dos trópicos, construir a partir dela. Esse é um tema constante de sua ocupação composicional, que ganha contorno definido no Brasil a partir da obra *Divertimento III - Coco* op. 22 [1961], antecedendo, inclusive, seu envolvimento formal com o ensino de Composição [1963], em substituição a Koellreutter. No entanto, a questão cultural não paira sozinha como tema da *Possível Resposta*. A convocação do Filhos de Gandhi teve o cuidado de preparar o terreno, para que, ao invés de um monólogo, surgisse um verdadeiro diálogo entre duas questões

emblemáticas. Da mesma forma que a orquestra sinfônica ‘engasta’ o afoxé, a questão filosófica aludida por Ives — a questão não respondida —, abraça a questão cultural. Na matéria da Tribuna da Bahia (17 ago. 1988), Widmer pinta a situação com cores teatrais:

...a orquestra, em vários cantos do recinto, tentará, de canto em canto, fazer surgir o encanto cuja magia poderá desvendar o enigma da esfinge voraz.

A montagem desse diálogo entre as duas questões é uma solução extremamente original e perfeitamente consciente. Trata-se da “inclusividade nada ortodoxa”, mencionada em outro trecho dessa mesma matéria. O resultado se reveste de uma ironia e de um humor tipicamente widmerianos. Fazer responder ao enigma de Ives com a fanfarra anárquica que abre alas para o afoxé provoca um rejuvenescimento nos dois pólos da estrutura. A questão filosófico-metafísica perde sua redoma de inevitabilidade (e de eurocentrismo), quando confrontada com uma perspectiva estrangeira, quase bárbara, diríamos (no caso, a afro-baiana). No outro pólo, acontece o contrário. O determinismo de uma tradição cultural — muito bem representado pelo furor dos clarins — esbarra com um universo que o transcende. Esse cenário dramático alinha-se com a declaração de amor à incerteza, com a adoção do aforismo “a verdade é uma só: são muitas” (tomado de um poema de Antônio Brasileiro) e traduz-se de maneira fidedigna através do sintagma ‘pororoca pacífica’.

Não é difícil derivar dessa estrutura uma série de vetores temáticos que se reúnem como componentes da síntese que desejamos evidenciar. Discutindo a estréia dessa *Possível Resposta*, vemos, por exemplo, que o esforço de descrição do conjunto de procedimentos pedagógicos utilizados por Widmer ultrapassa o âmbito da sala de aula, da mesma forma que constatamos, em cada entrevista realizada com os ex-alunos, um alinhamento da própria vivência de sala de aula com a prática da composição, apontando na direção do ‘mundo lá fora’ e

alicerçando-se numa cumplicidade irresistível. Tentando entender o fenômeno do crescimento composicional da Bahia durante a década de 60, Widmer escreve na Introdução ao *Boletim n. 4* do GCB (S/d, p. 5):

Temos perfeita consciência de que somente numa constelação criador-intérprete, ou seja, escola-extensão com os imprescindíveis conjuntos: orquestra, coros, etc., tal como ela existe na Universidade da Bahia, tornou-se possível este fenômeno, carece portanto articular constelações parecidas nos grandes centros.

Há, portanto, boas razões para supormos existirem relações orgânicas entre o processo de ensino/aprendizagem e a produção composicional. Recuperando elementos da teoria composicional de Widmer, através da análise de suas composições e de seus textos, estaremos abrindo caminhos para o mapeamento da relação entre a própria teoria e a pedagogia.

Ora, a síntese realizada pela *Possível Resposta* é parte de uma outra síntese mais abrangente que caracteriza esse período de maturidade em Widmer e, evidentemente, não consegue reunir todos os seus elementos. Ao chamá-la de ‘combinação’, mais do que ‘composição’, o próprio Widmer está nos alertando para a relativa escassez de desenvolvimento na obra. Não seria esse portanto o melhor caminho para abordá-la.

Consideramos sintomática a preocupação declarada de “não fazer concessões de nenhum dos lados”. Essa preocupação só faz sentido vindo de alguém que pensa estar na iminência de fazê-las, e deseje intensamente não dissolver seus estimados princípios. No entanto, era necessário buscar uma sintonia com o grande público, e Widmer sentia isso na pele. O ufanismo da década de 60 trazia uma espécie de convicção de que o futuro pertencia às idéias nutridas pela vanguarda. Na década de 80, esse discurso ficou caduco de vez. O artigo *Travos e Favos* (1985) traz essa marca, sem dúvida alguma. Widmer

carregava uma boa dose de desapontamento por não ver sua música receber o reconhecimento que merecia.

É nesse contexto que surge a idéia do Filhos de Gandhi, embalada pela gestão criativa de Márcio Meirelles à frente do Teatro Castro Alves. Mas esse era um terreno muito pouco trilhado anteriormente. Talvez por isso, a dose de cuidados tenha sido um pouco maior do que a realmente necessária, levando aos comentários críticos já mencionados anteriormente. Encaixa-se na mesma linha o convite posterior, que não chegou a atender, de compor uma música comemorativa dos 700 anos da Liga Helvética (Suíça), cuja execução seria televisionada para toda a Europa.

O que importa, realmente, é que a problemática se impunha, e que a estréia da *Possível Resposta* pode ser entendida como uma espécie de aula sobre o tema, uma aula pública, onde também os próprios profissionais da mídia se transformam em atores do processo. A ‘pororoca pacífica’ não é simplesmente a construção de um diálogo entre, digamos, Descartes e Xangô — metafísica e arquétipo —, mas também a dramatização desse diálogo para o grande público.

Essa *Possível Resposta* nos predispõe a pensar sobre as vinculações filosóficas inerentes ao ato de compor, sobre as relações entre o erudito e o popular - não deve passar despercebida a dedicatória da peça a Gilberto Gil -, sobre o conceito de vanguarda e a produção do novo, sobre a ‘justaposição de universos distintos’, sobre o resgate da energia do teatro musical e do *happening* tão em voga nas décadas de 60 e 70, e sobre o papel da técnica de variação que faz a pergunta emitida pelo trompete em Ives reverberar na peça.

Talvez, mais relevante ainda do que enumerar esses vetores temáticos seja perceber que a ‘pororoca pacífica’, que acontece na peça, acontece também no percurso de Widmer; a peça apenas a evoca. Compondo a *Possível Resposta*, Widmer estaria fabricando uma espécie de representação de sua própria travessia. Essa pororoca maior, inerente ao percurso, funciona como uma espécie de matriz que acolhe todos os componentes mencionados, relacionando-os de maneira muito estreita.

Dessa forma, podemos acompanhar como o desejo de produzir algo novo ganha uma refração toda especial na superfície de nossa herança cultural múltipla, gerando a agudeza de consciência cultural com a qual nos deparamos no *op. 169*. O impulso na direção de uma sintonia maior com o grande público passa a ser portanto uma decorrência lógica desse caminhar, já anunciado em diversas situações anteriores, tais como a aproximação da música de Caymmi, ou mesmo a inscrição um tanto inesperada para um concurso na década de 60 com um baião intitulado *Eta Ferro!*. Em 1969, numa entrevista ao *Jornal do Brasil* (22 fev. 1969) ao comentar o papel massificador da propaganda, e a falta de critérios para a difusão cultural, Widmer observa que

...infelizmente ninguém se propôs ainda de vender com tais métodos música clássica, antiga e (por que não?) contemporânea. Penso que, se for apresentada de maneira bastante cosmética, o sucesso comercial não faltará.

A idéia da aproximação existia, portanto, em semente, há muito tempo. Widmer deve ter assistido com grande interesse a aproximação improvável, imprevisível mesmo, que ocorreu entre a figura de Smetak e os meios de divulgação, a partir da década de 70.

Outras obras dessa fase de maturidade também representam uma síntese com relação ao percurso de Widmer, e já observamos que pelo menos de um

ponto de vista — o do grau de elaboração do discurso musical, o *op. 169* não pode ser considerado um ponto especial, uma cristalização. A trama da peça é, inegavelmente, mais interessante que sua realização sonora. A escolha desse ponto do percurso deve-se ao fato de que o mesmo oferece uma oportunidade valiosa de colocar em destaque uma entidade fundamental na produção do conhecimento composicional — aquilo que é geralmente denominado de ‘a idéia’. É preciso entender Widmer a partir dessa perspectiva, segundo a qual o processo composicional passa a ser a consequência de idéias geradoras, o que equivale a dizer que as idéias precisam ter consequências.

II. Widmer, o Grupo de Compositores da Bahia e a criação musical no Brasil

Merece atenção a confluência que aconteceu entre o discurso de Widmer e a proposta do Grupo de Compositores da Bahia a partir de 1966, constituído àquela altura (de acordo com o *Primeiro Boletim Informativo* do Grupo -1967) por: Carmen Mettig Rocha, Antônio José Santana Martins (Tomzé), Lindembergue Rocha Cardoso, Nikolau Kokron Yoó, Milton Gomes, Fernando Barbosa de Cerqueira, Jamarly Oliveira, Carlos Rodrigues de Carvalho, Rinaldo Rossi e Ernst Widmer. Walter Smetak aparece registrado mais tarde (*Boletim 5/6-S/d*) como *Membro Honorífico*. Desses, apenas Walter Smetak não desenvolveu uma relação pedagógica com Widmer.

O emblema do Grupo é a sua Declaração de Princípios: “Principalmente estamos contra todo e qualquer princípio declarado”, construção que reverbera em muitos dos escritos de Widmer, e que é preciso entender do ponto de vista da polêmica de filosofia composicional que caracterizou o pós-guerra no Brasil, onde os principais atores foram: o legado de Mário de Andrade, H. J. Koellreutter e o *Manifesto Música Viva* (1946), a *Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil* de Carmargo Guarnieri (1950), o *Manifesto da Música Nova* (1963) e o próprio Grupo de Compositores da Bahia, que, com sua anti-Declaração de Princípios (1966), consegue, sem dúvida alguma, ressignificar as etapas anteriores da polêmica.

Tentaremos descrever, de forma sucinta, o conteúdo das diferentes propostas, procurando evitar uma redução deformadora das proposições originais. No *Ensaio sobre a música brasileira* (1972, p. 22), escrito em 1928, Mário de Andrade nos diz:

Pois é com a observação inteligente do populário e aproveitamento dele que a música artística se desenvolverá. Mas o artista que se mete num trabalho desses carece alargar as idéias estéticas, senão a obra dele será ineficaz ou até prejudicial. Nada pior que um preconceito. Nada melhor que um preconceito. Tudo depende da eficácia do preconceito.

Essa pérola de pensamento eclético é uma das evidências do gênio de Mário de Andrade, da agudeza de observação, da procura de uma brasilidade sem ingenuidades românticas. Logo a seguir, complementa, especificando:

A reação contra o que é estrangeiro deve ser feita espertalhonamente pela deformação e adaptação dele. Não pela repulsa.

Estamos lidando com a confecção de um programa de atuação do compositor, uma definição de premissas, zona bastante delicada do processo composicional. Essa intenção prescritiva e esse desejo em relação ao composicional são fundamentais na obra do intelectual paulista e permanecem significativos ao longo do século. Acreditamos que não haja compositor que não tenha se deparado com essas questões, e, é curioso observar como os movimentos composicionais surgidos após 1946 refletem sobre elas, infelizmente sem a contribuição de seu instigador original.

O ‘programa’ composicional de Mário de Andrade surge de uma perspectiva histórica que concebe o desenvolvimento da música no Brasil em fases: “Primeiro Deus, em seguida o amor, e finalmente a nacionalidade”. Reconhece o trabalho de compositores como Alexandre Levy e Alberto Nepomuceno como “profetizadores da nossa brilhante e inquieta atualidade” que, no entanto, deve rejeitar o aproveitamento do folclore como um mero elemento exótico, e, recusando uma abordagem superficial sem vinculação à esfera social e política, precisa enfronhar-se com a pesquisa da arte popular. Ao mesmo tempo, critica a unilateralidade de pensar que apenas a herança afro ou a indígena (puras)

possam constituir a ‘verdadeira’ música brasileira. É um momento produtivo das relações entre a Etnomusicologia e a Composição.

A querela entre o *Manifesto Música Viva* — 1946 (Koellreutter, Guerra-Peixe, Eunice Catunda, Santoro, Edino Krieger) — e a *Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil* — 1950 (Guarnieri) — se ressentia terrivelmente da ausência de Mário de Andrade. A crítica primária dirigida ao “dodecafonismo” por Guarnieri, não o qualifica como herdeiro do refinamento intelectual de Mário de Andrade, por mais que essa fosse sua intenção. Como acontece geralmente com as polarizações, a querela passou a impedir que cada lado absorvesse o que havia de positivo no outro. Isso fica bem claro no posicionamento subsequente de Guerra-Peixe, que se desliga “oficialmente” do Música Viva para poder cultivar uma relação com o nacionalismo musical.

Contier (1978, p. 38) apresenta uma síntese dos princípios básicos do Música Viva:

1. a música representa o reflexo da realidade social;
2. procura revelar o ‘novo’ no sentido de ajustar a música à ‘expressão real da época e da sociedade’;
3. refuta a arte acadêmica a partir da não-aceitação dos princípios estéticos da *tendência nacionalista*;
4. admite o ‘nascimento e crescimento do novo, escolhendo a revolução e repelindo a reação’;
5. constata a impossibilidade da existência de uma arte sem ideologia;
6. apoia-se numa técnica de composição dependente da ‘técnica da produção musical’, substituindo o ensino teórico-musical dogmático por um ensino científico fundamentado nas pesquisas das leis acústicas;
7. abandona o conceito de ‘beleza’, objetivando transformar a música numa arte-ação, baseando-se no princípio de uma escrita musical que passa a ser decodificada universalmente, e assim propicia ‘maior compreensão e união entre os povos’;
8. refuta o falso nacionalismo que, através do folclore, estimulava ‘tendências egocêntricas e individualistas que separam os homens’;
9. enaltece a ‘função socializadora da música que é a de unir os homens, humanizando-os e universalizando-os’;
10. valoriza a importância da música popular sob os aspectos artístico e social.

Parece-nos importante tomar conhecimento do teor do *Manifesto Música Viva* (1946), pois parte de Koellreutter, que fundará alguns anos depois (1954) os Seminários Livres de Música — hoje Escola de Música da UFBA. Devemos, portanto, interpretar esse discurso como discurso fundador para o movimento composicional desencadeado na Bahia. Não há como entender o Grupo de Compositores da Bahia (1966), e o próprio Widmer, sem uma referência a esse lastro de intenções, que constitui, na verdade, uma visão de mundo. A transformação do ideal germânico dos Seminários de Música, característico da década de 50, em enraizamento baiano, única solução para a crise que surgiria com o fim da era Edgard Santos, coube justamente à liderança de Widmer a partir de 1963.

Como já dissemos anteriormente, a percepção da importância da diversidade cultural era fator de sobrevivência para Widmer, e vem funcionar como elemento de diferenciação com relação à plataforma do *Música Viva*, *background* sobre o qual precisou enunciar sua proposta. Surge daí uma verdadeira revisão de vários princípios: a questão da beleza, por exemplo, a questão do prazer da música, da comunhão com o público, dimensões sobre as quais o relativismo cultural vai exigir da vanguarda (na linhagem de Schönberg) um olhar não eurocêntrico, e menos ingênuo.

Analisando a obra de Widmer, vamos perceber os diversos elos entre o enfoque da sua Pedagogia composicional e o cenário cultural baiano, que vão surgindo como pano de fundo dos temas abordados. Merece atenção especial o papel exercido por Widmer durante todos esses anos como catalisador e liderança cultural. Cabe, portanto, avaliar o impacto de sua atuação sobre a Escola de Música da UFBA, e as conseqüências dessa mesma atuação sobre o papel exercido pela Escola no contexto mais amplo da sociedade. Nessa perspectiva, apareceria como uma das direções possíveis, a interface entre a

filosofia composicional do GCB e os movimentos da música popular, notadamente o tropicalismo.

Mas, retomando nosso percurso, passemos à *Carta Aberta aos Músicos e Críticos do Brasil* (1950) de Camargo Guarnieri, que é analisada por Contier (1978, p. 41) da seguinte forma:

A técnica dodecafônica representava: 1. um cosmopolitismo deformante do caráter nacional da cultura brasileira; 2. um produto de origem de culturas superadas; 3. uma atitude antinacional, antipopular; 4. uma antimúsica, aproximando-se da química, da matemática; 5. 'um refúgio de compositores medíocres, de seres sem pátria [Koellreutter!, portanto], incapazes de compreender, de sentir, de amar e revelar tudo o que há de novo, dinâmico e saudável no espírito do nosso povo; 6. uma técnica de conotações profundamente formais.

A pequenez dos argumentos demonstra o quanto estava sendo distorcido o legado de Mário de Andrade. Já em 1928, os comentários de Mário de Andrade sobre o *Pierrot Lunaire* de Schönberg são muito mais sofisticados, reconhecendo o caráter experimental daquela música.

O *Manifesto da Música Nova* (1963) é apresentado por Contier (1978, p. 43) da seguinte forma:

1. É preciso resgatar e inter-relacionar o impressionismo (Debussy) com a politonalidade (Messiaen), com o atonalismo (Schoenberg), com o serialismo (Webern), com os processos eletroacústicos (Schaeffer, John Cage, Boulez e Stockhausen); 2. o compositor deve apontar a importância em vincular a música aos meios de comunicação (televisão, cinema, fita magnética); 3. a música deve ser definida sob um amplo critério psico-sócio-político e cultural; 4. é preciso refutar quaisquer permanências românticas, objetivando-se tornar a música uma arte coletiva sob os pontos de vista de produção e do consumo; 5. todos os métodos de ensino tradicionais deveriam ser substituídos mediante uma concepção de educação musical, não se fundamentando numa mera transmissão de conhecimentos, mas 'como integração na pesquisa'; 6. busca de uma nova semântica musical em face

das novas condições do binômio criação-consumo, visando uma arte participante.

É no contexto desses vários manifestos que a anti-Declaração de Princípios do Grupo de Compositores faz mais sentido. Há, evidentemente, várias leituras possíveis, mas não se pode negar o sabor (suíço-baiano) de neutralidade irônica, buscando uma consciência de coisas maiores, de um eterno movimento (o vir-a-ser smetakiano, que nos remete de volta a Heráclito), propondo uma convivência com o paradoxal (já que a declaração é um princípio declarado de não adotar princípios...). Advoga-se, com essa máxima, que a declaração de um princípio já é o final de um processo, e que a parte mais interessante, a parte mais 'composicional' do processo talvez seja justamente aquela que antecede a declaração, que antecede a certeza, a razão, a consciência...

Dentro desta perspectiva, a posição expressa pelo Grupo de Compositores da Bahia apresenta uma maturidade indiscutível. Herda um veio anarquista constitutivo da baianidade (lembrando Gregório de Mattos), e está curiosamente próxima da visão andradiana que expusemos no início desta seção ("nada melhor, nada pior que um preconceito...") que transforma o dilema pseudo-hamletiano do "ser ou não ser um compositor brasileiro", em apenas um dos dilemas possíveis. O leque de possibilidades de deformação e adaptação do que é estrangeiro assume uma feliz diversidade na música brasileira do século XX, constituindo-se, na verdade, numa de suas melhores características. A consciência da importância da referência cultural brasileira cresce, nas últimas décadas, entre os vanguardistas — na Bahia nunca, de fato, decresceu — permitindo uma releitura das idéias nacionalistas da primeira metade do século.

Dois depoimentos significativos sobre o ensino de Composição praticado na Bahia podem ser utilizados para concluir esta seção introdutória. Eles vêm de Bruno Kiefer — *Boletim n. 2* do GCB (S/d) - e de José Maria Neves. O primeiro,

respeitado compositor e professor de Composição gaúcho, participa do júri de um concurso de composição na Bahia, dando uma idéia da singularidade do que se estava construindo por aqui, nessa área:

Merece destaque especial o Prof. Ernst Widmer, atual Diretor dos Seminários de Música da Universidade Federal da Bahia, não só pela dinâmica de sua administração, mas principalmente pelo trabalho de professor de Composição. A orientação técnica segura, atualizada, se deve à eficiência artesanal dos jovens que ouvimos. Além disto, o mestre não impõe nenhuma diretriz estética aos seus discípulos. Isto é decisivo, pois cada artista deve conquistar por conta própria a sua personalidade.

Ao publicar *Música contemporânea brasileira*, ainda hoje um dos melhores trabalhos escritos sobre o assunto, José Maria Neves (1981, p. 185) dizia:

A organização do ensino da composição na Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, que prolonga o estilo de trabalho dos antigos Seminários de Música, é uma das razões principais do sucesso desta escola. Ali, o trabalho composicional se inicia ao mesmo tempo que os estudos teóricos, de modo a evitar que os alunos cheguem à prática da composição já tolhidos pela técnica escolástica aprendida. Nesta escola, como em nenhuma outra brasileira, os alunos encontram-se na situação privilegiada de poderem estabelecer contínuo contato entre si e de viverem juntos, segundo a própria planificação escolar, experiências e pesquisas musicais que os orientam para uma visão bem aberta da composição e da música.

CAPÍTULO I. DO OBJETO E DOS MÉTODOS

Num primeiro nível, o nosso problema é a descrição de uma prática pedagógica, incluindo aí não apenas os princípios filosófico-musicais norteadores (alguns deles externados pelo próprio Widmer em seus escritos) como também o cotidiano dos procedimentos de sala de aula — a atitude básica do professor, o ensino de técnicas composicionais, as estratégias para despertar interesse e motivação, a maneira de comentar os trabalhos dos alunos, a literatura musical utilizada como referência —, tudo isso contribuindo para a construção de uma imagem sintética da abordagem utilizada.

Embora o ensino de Composição represente uma das atividades musicais mais antigas, e que se mantém em pleno vigor nos dias de hoje, observa-se uma carência considerável de estudos sobre os aspectos pedagógicos envolvidos. O trabalho de Ernst Widmer destacou-se no cenário da música erudita contemporânea desde a década de 60, e vem sendo reconhecido como de qualidade diferenciada por indicadores nacionais e internacionais, tais como a presença de obras produzidas por seus ex-alunos em festivais, encontros e bienais dedicadas à música contemporânea, assim como o registro, pela literatura especializada, da produção composicional baiana.

Dentro dessa perspectiva, explicitaremos de forma condensada, nossos propósitos com a presente pesquisa:

Pretendemos analisar a Pedagogia da Composição Musical utilizada por Ernst Widmer ao longo de sua atuação como professor de Composição na Universidade Federal da Bahia (entre 1963 e 1987), investigando as relações entre a prática pedagógica e seus referenciais teóricos abrangentes,

acompanhando possíveis transformações ou permanências ao longo desse período, avaliando relações estabelecidas entre o processo de ensino/aprendizagem e a produção composicional e teórica concomitante, visando, dessa forma, identificar as características da pedagogia em questão, responsáveis pelo sucesso alcançado nessa área, tanto a partir de contribuições produzidas pelo próprio Widmer, como a partir das representações de seus ex-alunos.

Colocando o ensino de Composição como foco, precisamos enfatizar que, se a flexibilidade dos processos pedagógicos é algo importante nas disciplinas mais normativas no campo da música (tais como Contraponto, Fuga, Análise e Harmonia), no ensino de Composição é condição de sobrevivência da própria iniciativa pedagógica. O objeto a ser focalizado é algo de natureza bastante caprichosa, já que, a rigor, inexistente sem a presença do próprio aluno. O professor de Composição não pode simplesmente 'ensinar o que sabe', sob o risco de sufocar as possibilidades de desenvolvimento criativo dos alunos. Também não pode ficar imobilizado, esperando que as coisas aconteçam por si próprias. Na mediação entre esses extremos transitam as pedagogias da Composição. Tudo isso aponta para a necessidade de uma reflexão sobre a natureza do conhecimento composicional, condição fundamental para que se possa enfocar as condições de sua construção.

As fontes capazes de produzir dados relevantes para nossa investigação incluem, além dos documentos de autoria do próprio Widmer (teses, artigos, livros, entrevistas e matérias jornalísticas, anotações de caderneta escolar, esboços didáticos, composições), trabalhos publicados sobre o compositor, além de entrevistas e questionários produzidos a partir do contato com ex-alunos dos vários períodos de atuação do mestre.

Procuramos entender o universo da pedagogia de Widmer de forma abrangente como um conjunto de possibilidades de criação a partir da interação com alunos, onde o ato pedagógico tende a composicional. Essa perspectiva integradora mobilizou a participação de outros atos de natureza criativa, seja no campo conceitual da Composição, via discurso, ou na esfera da escrita musical ou ‘feitos não verbais’, se quisermos uma terminologia do próprio investigado (1981). Escrever textos relacionados à atividade composicional e compartilhar, mesmo como observador, o processo criativo dos colegas, tornaram-se características definitivamente incorporadas ao perfil do compositor (ou do ‘aspirante a compositor’) desde a década de 60 na Bahia, especialmente no âmbito da atuação do GCB. É o que justifica a atenção que concederemos a cada uma dessas esferas, tentando captar o objeto a partir das próprias formulações do mestre, das representações dos ex-alunos, e da perspectiva de sua própria escrita musical.

Evidentemente, cada uma dessas tarefas vai exigir estratégias específicas, seja de análise dos textos produzidos a partir do final da década de 60 (artigos, depoimentos, relatórios), seja de mobilização e envolvimento de ex-alunos no desafio de reconstrução do processo de aprendizagem, ou ainda de abordagem do percurso composicional através da análise de peças especificamente selecionadas para esse fim.

A diversidade desses três vetores — tanto metodológica quanto de conteúdo — reflete a própria abertura daquilo que estamos reunindo sob a denominação de ‘pedagogia’. O termo tem sua história própria que evidentemente não pode ser ignorada, remetendo a um passado remoto, quando significava apenas a prática ou a profissão do educador. Abbagnano (1982, p. 717) atribui a Comênio, ainda no século XVII, a combinação desse ramo de natureza prática com um outro ramo cuja dimensão é essencialmente filosófica — com ancestrais tão antigos quanto o

primeiro, mas até então englobado pela ética ou pela política —, e a filósofos como Locke, Rousseau e Herbart os passos subseqüentes de enriquecimento e aprofundamento da experiência pedagógica no Ocidente.

Uma discussão mais adensada em torno do conceito de pedagogia, algo que evidentemente extrapola o âmbito desta investigação, apontaria para uma coleção diversificada de contextos teóricos, cuja origem, no mundo ocidental, é, muitas vezes, atribuída ao *Mênon* de Platão, e até mesmo para algumas polêmicas já consagradas. Estamos por exemplo, bem próximos da discussão sobre a legitimidade de uma teoria (específica) da educação, caso em que teoria e prática constituiriam a totalidade do objeto. Um outro ponto de vista concebe a educação essencialmente como uma prática, em torno da qual orbitaria um consórcio de disciplinas, tais como a Psicologia e a Sociologia. Já uma terceira corrente, inspirada em Charlot (1979), concebe a Pedagogia como uma ciência que investiga tanto a teoria quanto a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global.

Nesse contexto, não se pode deixar de mencionar que a pesquisa antropológica em nosso século acabou enfatizando a estreita relação entre cultura e educação nas sociedades ditas primitivas, apontando para uma pedagogia organicamente articulada com a vida cotidiana, com os diversos fazeres, e, ao mesmo tempo, com a esfera dos valores culturais mais abstratos e permanentes.

Essa abertura de significação presente no termo ‘pedagogia’ não desfavorece a utilização que dele se faz nesta investigação. O ensino de Composição praticado na cultura ocidental lida diretamente com o desafio de singularização do aluno, com a construção de um processo de individuação que, ao mesmo tempo, seja musicalmente relevante ou, em outras palavras, que

participe da cadeia de contribuições criativas ao campo da música, ampliando-o. Essa premissa afasta-nos, de saída, dos exemplos consagrados de pedagogias da assimilação, cujo objetivo principal é a reconstituição de um modelo.

Sendo assim, aquilo que denominamos de pedagogia widmeriana da composição é da ordem de uma articulação entre aspectos teóricos e práticos, no âmbito de um processo de criação de música, remetendo, dessa maneira, a uma certa incompletude, na medida em que o objeto do ensino não pode ser determinado *a priori*. Pensando na comunidade de compositores como um micro-contexto cultural, podemos pensar, ainda, na relação que assim se estabelece com a visão antropológica acima mencionada.

A tribo contemporânea de compositores lida com o curioso paradoxo de enaltecimento da busca do novo enquanto ideal da vanguarda neste século, a partir de raízes que remontam à prática ancestral do ensino do artesanato e da transmissão de ofícios, conectando dessa forma a atualidade com o período medieval. Neste sentido, o ensino de Composição passou ao largo da invenção da escola como fator de homogeneização cultural e elemento precipitador da idade moderna. Essas raízes se manifestam justamente a partir de características idiossincráticas do ensino praticado, dentre as quais destacam-se a incompletude que acabamos de comentar e o paradoxo de uma dependência profunda com relação à figura do mestre.

Embora Widmer nunca tivesse mencionado em seus escritos, é possível identificar vários pontos de aproximação entre aquilo que realizou em termos de ensino e as iniciativas de Freinet (1973), especialmente no que se refere ao conceito de tateamento. Esse paralelismo poderia também ser invocado como justificativa para utilização do conceito de pedagogia em nossa investigação.

Tendo em mente essas observações de caráter preliminar, podemos declarar que, com a presente pesquisa objetivamos:

- a) analisar a pedagogia de Ernst Widmer com vistas a descrever o conjunto de procedimentos didáticos utilizados;
- b) identificar possíveis transformações dos procedimentos enfocados ao longo de sua atuação didática, assim como características que permanecem em evidência durante todo esse período;
- c) investigar as relações entre os procedimentos didáticos específicos e os referenciais teóricos abrangentes disponíveis ao próprio Widmer;
- d) identificar relações entre o processo de ensino/aprendizagem desenvolvido por Widmer e sua produção composicional e teórica concomitante;
- e) recuperar, através de procedimentos analíticos, elementos de sua teoria composicional, mapeando, dessa forma, relações e influências da teoria na pedagogia.

1.1. Os escritos de Widmer

Um entendimento da pedagogia de Widmer requer, sem sombra de dúvida, uma avaliação cuidadosa de seu discurso. Se a atividade de compor é uma ‘modelagem’ de materiais e processos, então o ensino de Composição é uma meta-modelagem, ou seja, uma modelagem da atividade composicional

modeladora. Essa meta-modelagem deixa, evidentemente, suas marcas no discurso, entendido nos termos de Orlandi (1987), não como transmissão de informação, mas como efeito de sentidos entre interlocutores, uma estrutura que tende, portanto, à polifonia, dando origem ao intercâmbio entre indivíduo e grupo, uma espécie de ‘meio ambiente’ onde as idéias composicionais emergiriam da experiência sensorial.

O ensino de composição acontece em geral através de diálogos, mostrando dessa forma uma filiação inegável ao gênero ancestral da Filosofia, e ao mesmo tempo, com a transmissão de ofícios e artesanatos. O professor de Composição é, antes de mais nada, um administrador de diálogos, e Widmer era um mestre incontestável nessa arte, utilizando com virtuosismo a palheta variadíssima dos jogos de linguagem, das nuances de sentido, do humor, da insinuação e da ironia, tudo isso em estreita relação com os universos musicais para os quais pretendia apontar.

Encontramos nos diversos textos de Widmer — (sejam eles dedicados ao ensino de Composição, a temas de teoria da música e prática composicional ou a reflexões sobre a difusão cultural —, marcas evidentes do compositor e do professor de Composição. Acenam para o leitor, a partir das perspectivas composicionais que evocam. Mestre na arte do diálogo, ferramenta indispensável em sua pedagogia, Widmer escreve muitas vezes como se estivesse conversando.

Em junho de 1989, já no período em que se estabeleceu em Belo Horizonte e poucos meses antes de sua última viagem para a Suíça, ele escreveu o texto de apresentação do *Ciclo de Música Contemporânea-6*, fazendo, talvez, uma derradeira avaliação do ofício de compor:

Carece de incentivo o compositor: ele compõe por compulsão e não por mero capricho para satisfazer alguma vaidade pessoal. Compulsivamente mesmo. Por isso, o verdadeiro artista é, como tal, incorruptível. O que faz é novo, incriado, labuta mesmo.

Embora o trecho seja escrito como se fosse um fragmento de conversa informal, ele não deixa de apresentar densidade de conteúdo, essa aliás uma característica dos próprios diálogos de sala de aula. Há por exemplo, seis idéias distintas no trecho citado, envolvidas com a caracterização do compositor: carência, compulsividade, vaidade pessoal, verdade incorruptível, novidade incriada, labuta.

A maioria dessas idéias tem uma história de aparições no discurso de Widmer, como se fossem motivos musicais recorrentes, mesmo que em contextos distintos e com alterações próprias a cada situação. A primeira delas é uma espécie de bordão que Widmer precisou manter desde os anos 60. Na entrevista que concede ao *Jornal da Bahia*, logo após o prêmio obtido no Concurso Latino-Americano de Composição com a peça *Ceremony after a fire raid* op. 28, em 1963, afirma que a “existência de meia dúzia de compositores no Brasil, pela ausência de difusão da música, é o ponto chocante no movimento artístico nacional”. De forma mais clara ainda, no *Boletim n. 2* do GCB (1967, p. 6), ao comparar a criação popular com a erudita, verifica que esta

encontra-se quase que totalmente relegada (...) Parece carecer de interesse imediato. Quem sabe (...) daqui a 50 anos será valorizada, possivelmente com exageros.

Trinta anos depois, esse voto um tanto ingênuo de acolhimento não está mais presente. Permanece, no entanto, essa construção especial com o verbo ‘carecer’. Defrontando-se com uma insuficiência permanente de incentivo ao compositor, e frente ao desafio de explicar sua própria resistência renhida, seu fôlego para compor quase duas centenas de obras, Widmer põe em jogo a idéia

da compulsividade. Não é uma idéia de muitos antecedentes, embora apareça no texto *A Formação dos Compositores Contemporâneos* (1988).

Embora o termo ‘compulsão’ (*Zwang*, em alemão) seja de origem psicanalítica, parece-me que Widmer utiliza-o de forma genérica, designando uma força imperativa interna. Essa força interna é a que se opõe à falta de incentivo, que mobiliza as energias para a labuta, para o afloramento do incriado, e que contribui para a dimensão de verdade-incorruptível da criação artística. O artista não é incorruptível porque quer, ele simplesmente não tem escolha!

A referência ao ‘mero capricho’ e à ‘ vaidade pessoal’ é relevante, embora Widmer esteja empenhado em negar tais motivações como definidoras do impulso para compor. Mas por que o empenho em negar tais conexões? Seria uma evidência da importância implícita dessa temática? A vaidade, o gostar de si próprio, inclusive através da reverberação da própria obra, são, em geral, componentes importantes para o compositor, e não parece que Widmer tenha sido uma exceção, muito pelo contrário. Nesse trecho ele apenas submete essa esfera a uma outra que lhe é superior, um imperativo interno *a priori*.

A gestação do novo-incriado é outro bordão que encontraremos em diversos contextos distintos, sendo o termo ‘incriado’ uma formulação de Walter Smetak. Mas é também o tema secular da vanguarda, mesmo que heterodoxa, como Widmer pregava já desde os anos 60. Nesse trecho acontece algo interessante, uma inversão sutil da ordem dos termos da fórmula. A frase “O que faz é novo, incriado...”, coloca o compositor como aquele que define o novo, e não o contrário, como na arcádia do vanguardismo. Estamos apenas diante de uma construção casual, ou temos aí um sinal importante para entender o Widmer dos anos 80?

Essa breve análise confirma a densidade temática do fragmento examinado e aponta na direção de um estilo que valoriza a simplicidade como veículo de questões complexas. São, aliás, estratégias semelhantes às que podem ser identificadas com relação à sua produção de música. Tudo isso resvala para o ensino de Composição, a partir da capacidade modeladora do discurso do mestre.

A inspeção dos escritos de Widmer caminhará, portanto, na direção de uma análise dos elementos constitutivos do discurso sobre a atividade composicional e sobre sua aprendizagem, ressaltando gestos que denotam função composicional no próprio texto, conduzindo, logo após, a uma síntese feita a partir dos elementos fundamentais identificados.

Embora aberta para uma variedade considerável de observações presentes no discurso de Widmer, a análise vai permitir uma identificação de vetores temáticos fundamentais, a partir da recorrência desses vetores em diversos momentos de seu percurso, em versões que vão sendo aperfeiçoadas gradativamente. Isso vai permitir, inclusive, algumas considerações sobre a origem dessas atitudes ainda no seu período de formação, colocando em perspectiva o próprio aparelho conceptual utilizado como base para o desenvolvimento daquilo que pretendemos descrever como uma pedagogia diferenciada.

1.2 Entrevistando ex-alunos de Widmer

To say that the interview is an interpersonal drama with a developing plot is part of a broader claim that reality is an ongoing, interpretive accomplishment — a matter of practice. Holstein (1995, p. 16)

Dizer que a entrevista é um drama interpessoal com uma trama em desenvolvimento é parte de uma visão mais ampla segundo a qual a própria realidade é um feito dinâmico e interpretativo — uma questão de prática. Holstein (1995, p. 16)

Tendo em vista o fato incontestável de que a prática pedagógica de Widmer ultrapassou, em muito, aquilo que ele próprio deixou escrito sobre o assunto — o que, aliás, é uma das razões de ser desse trabalho — surge como um dos objetos prioritários de investigação, o conjunto das representações atuais de seus ex-alunos sobre aquela prática pedagógica. O recurso à comparação dessas representações entre si e o confronto com outros documentos recolhidos aparecem, portanto, como estratégia fundamental para um entendimento maior da atuação de Widmer, ampliando o leque de fontes capazes de produzir dados relevantes.

Continuamos, dessa forma, no âmbito da produção de dados adequados para uma análise qualitativa que possa atender às expectativas levantadas pelo nosso problema. Alasuutari (1995, p. 11) observa que no trabalho com análise qualitativa predomina o tratamento dos dados como uma espécie de totalidade, mesmo quando esses dados provêm de unidades de observação separadas entre si, tais como entrevistas com indivíduos. Ao formular uma regra que se mantém válida ao longo do material recolhido, o pesquisador acessa regras que os próprios sujeitos seguiram em suas falas e em outros tipos de comportamentos.

De qualquer sorte, interessa não apenas a identificação de pontos consensuais nos diversos depoimentos, mas também a perspectiva que cada um pode oferecer para a construção de uma espécie de painel, que com sua diversidade possa envolver o objeto de múltiplas formas. Trabalhamos, portanto, com a possibilidade de uma cientificidade que surge da diferença, cada pequena diferença contribuindo para ampliar o leque de significados da pedagogia de Widmer.

A realização de entrevistas semi-estruturadas reveste-se de uma importância fundamental em nossa investigação. Deixar o ex-aluno lembrar, com certa liberdade, daquilo que mais o marcou, guiando-o apenas na medida do necessário, revela-se extremamente eficaz no sentido de fazer emergir uma série de situações de aprendizado que aparecem no texto dentro de suas próprias dinâmicas — a natureza processual da entrevista refletindo a natureza também processual da relação didática.

Os entrevistados fornecem uma série de informações que certamente nos interessam, mas vão além disso e emolduram essas informações com linguagem própria; precisamente daí é que surge a memória da dinâmica do relacionamento com Widmer, e a contextualização das informações sobre seu ensino. Na verdade, de pouco adiantaria possuir uma listagem de procedimentos didáticos (por mais completa que fosse), se não tocássemos na dinâmica que articulava e movimentava esses mesmos procedimentos no cotidiano da experiência vivida.

As entrevistas são, portanto, processos de construção que deixam como resultado horizontes de significado relacionados às experiências relatadas. Os traços característicos do ensino de composição, costumeiramente referidos de forma negativa como uma dificuldade proverbial em expor o funcionamento interno dos processos criativos, ganham, dessa forma, uma malha sensível onde

podem se revelar. Vale à pena lembrar com Holstein (1995, p. 14) que os entrevistados não são meros repositórios de informações, opiniões ou formas de raciocínio pré-definidos, mas construídos através da dinâmica e das contingências do processo de entrevista.

Apesar de sua flexibilidade, a entrevista ativa não pode prescindir de organização prévia. Sendo uma atividade geradora de significados, a entrevista é, evidentemente, guiada pelos interesses da investigação. O entrevistador precisa estar preparado para estimular, priorizar e, até mesmo, rejeitar caminhos oferecidos pelo sujeito, justamente a partir de sua percepção instantânea da relevância do que está sendo colocado. Não é uma tarefa simples. Aproxima-se, de certa forma, da improvisação musical, tanto pelos aspectos positivos de espontaneidade e de agilidade associativa, quanto pelas inúmeras situações não exploradas que são percebidas *a posteriori*.

Embora já tivéssemos uma idéia razoável do roteiro mínimo a ser utilizado como guia das entrevistas, tendo a análise dos escritos de Widmer contribuído significativamente para esse fim, tomamos as duas entrevistas iniciais como situações experimentais para um roteiro de referência, chegando ao seguinte formato:

1. Qual a atitude básica de Widmer diante dos alunos? Como aparece caracterizado o professor de Composição nos depoimentos?
2. Como eram as aulas? O que era compor, para Widmer? O que esperava dos alunos?
3. Que tipos de situação didática propunha ou suscitava?
 - 3.1. Que tipos de procedimentos eram utilizados (exercícios composicionais e pré-composicionais, tarefas de análise musical, outras atividades realizadas em sala)?

4. A utilização de textos (e outros estímulos) como ferramentas para composição de música.
5. Audição de obras da literatura.
6. A abordagem da questão cultural (e da relação com a música popular).
7. Formas de avaliação: Como lidava com o processo de composição de cada aluno? Como comentava as obras dos alunos?
8. Resultados, fatores positivos e negativos.

O trabalho com os dados progrediu da fase de coleta para o que pode ser classificado como 'purificação das observações'. Depois de recolhido o farto material das entrevistas, optamos por buscar em cada depoimento os trechos que iluminassem, com maior representatividade, possíveis respostas às perguntas escolhidas como referencial para a investigação. Ganhamos, dessa forma, a riqueza da diversidade dos pontos de vista expressos pelos ex-alunos, buscando conectá-los através de uma atitude ora analítica ora sintética, quer enfatizando a diferença, quer a repetição.

Embora esse recorte tenha cumprido razoavelmente bem a função de focalizar as perguntas que pretendemos perseguir, vale a pena observar, mais uma vez, que desses diálogos, verdadeiras janelas de acesso ao universo pedagógico-vivencial proporcionado pelo contato com Widmer, salta uma série de outras questões, que longe de atrapalharem o processo de investigação, contextualizam as respostas mais específicas, permitindo observar o universo de referências do aluno como uma espécie de material imprescindível para a própria pedagogia composicional widmeriana.

1.2.1. Identificando os sujeitos.

Para identificar os possíveis sujeitos de nossa pesquisa foi preciso realizar um levantamento dos registros de alunos de Widmer na disciplina Composição desde a década de 60, enfrentando os problemas costumeiros com arquivos do serviço público no Brasil. Embora nosso objetivo não fosse a reconstituição precisa desse conjunto de alunos, acabamos com uma lista bastante razoável, onde é possível, inclusive, em uma parte dos casos, avaliar o tempo de permanência de cada um deles como discípulo de Widmer.

Os registros da década de 60 confirmam que a primeira turma de composição de Widmer acontece apenas a partir de 1963, ou seja, sete anos após sua chegada a Salvador. Apesar disso, Fernando Cerqueira relata em entrevista que de uma maneira não formal já se estudava Composição com Widmer desde alguns anos antes, através de cursos informais paralelos ou mesmo dentro de outras disciplinas ministradas pelo mestre. Em alguns casos, a inclusão de nomes em nossa listagem foi feita a partir de outros critérios que não o registro em caderneta dos Seminários de Música ou da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA, estando o critério, nesses casos, registrado abaixo, ao lado do nome do ex-aluno.

Essa lista nos traz a importante revelação de que todos os membros do Grupo de Compositores da Bahia (com exceção de Smetak) estudaram composição com Widmer, inclusive Milton Gomes, Nikolau Kokron (já depois de formado) e Rinaldo Rossi, mesmo que na prática o envolvimento de cada um possa ter sido bastante diferenciado. A partir da reforma curricular que acompanhou a criação da Escola de Música e Artes Cênicas, seis passaram a ser as disciplinas (anuais) do curso de Composição, iniciando-se com Composição III até Composição VIII.

Alunos de Composição de Ernst Widmer: disciplina / período / fonte*

Década de 50

01. Heiny Schuhmacher, aluno de Widmer no início da década de 50, ainda na Suíça, informação contida no Boletim comemorativo dos 60 anos de Widmer – Schuhmacher (1987).

Década de 60

02. Milton Gomes (falecido), (matriculado em Instrumentação com Widmer em 1963; declara em currículo publicado no *Boletim n. 2* do GCB (1968), ter estudado Composição com Widmer, não especificando exatamente quando).

03. Jarmay Oliveira (Composição - 1963-1969).

04. Fernando Cerqueira (1964-1969).

05. Lindembergue Cardoso (falecido), (inicia em 1964 com a turma de Introdução à Composição, passando para a disciplina principal logo após).

06. Rinaldo Rossi (falecido), (Composição - 1964 e 1966, segundo certidão fornecida pela Secretaria da Escola;).

07. Nikolau Kokron (falecido), (Composição - 1966-1967, já depois de graduado, segundo registro em caderneta).

08. Antônio José Santana Martins (Tomzé), (Introdução à Composição em 1964, seguindo em Composição até 1966).

09. Carmen Mettig Rocha (Composição - 1963 e 1964).

10. Camel Abras (falecido), (Introdução à Composição - 1964).

11. Miguel Huertas (Introdução à Composição - 1964).

12. Eduardo Vieira de Mello (Introdução à Composição - 1964).

13. Djalma Novais (Introdução à Composição - 1964).

14. Rafael Menezes de Bastos (Introdução à Composição - 1964).

15. Myrian Kobles Brasil (Introdução à Composição - 1964).

16. Carlos Rodrigues de Carvalho (Composição - 1967 e 1968).

17. Ilza Costa Nogueira (Composição III - 1969).

18. Lucemar de Alcântara (Composição III - 1967, até Composição VIII em 1975).

19. Henry Bong Foo Chu (Composição - 1967).

20. Horst Schwebel (Composição - 1967 e 1968).

21. Ralph Waddey (Composição - 1967).

22. Luis Eduardo (?) (Composição - 1967).

23. Maria do Carmo Correa (Composição - 1967 e 1968).

24. Tuzé de Abreu (Composição - 1968 e 1969).

25. Moacyr Albuquerque (Composição - 1968 e 1969).

26. Antônio Renato Froes - "Perna" (Composição - 1968 e 1969).

27. Maria da Graça Santos (Composição - 1967-1969).

28. Roberto Solano de Freitas (Composição - 1968 e 1969).

29. Carlos Alberto Purificação (Composição - 1969 e 1970).

30. Marco Antônio Guimarães (Composição - 1970).

*Quando não especificada, trata-se de registro em caderneta da UFBA.

Década de 70

31. Agnaldo Ribeiro (Composição III - 1970, Composição VIII - 1976).
32. Juracy Cardoso (Composição III - 1970).
33. Franklin Oliveira (Composição III - 1970, inf. Agnaldo Ribeiro).
34. Daniel Damasceno (Composição III - 1970).
35. Luiz Oliveira Maia (Composição III - 1970).
36. Monclar Valverde (Composição III - 1972).
37. José Maria Freitas (Zeca Freitas), (Composição III - 1973).
38. Ruy Brasileiro Borges (Composição III - 1973).
39. Eunice Moura (Composição - 1973).
40. Sérgio Souto (Composição III - 1973, Composição VIII - 1978).
41. Lindbergh Pires (Composição III - 1973).
42. Aderbal Duarte (Composição VIII - 1979).
43. Thomas Gruetzmacher (Composição VIII - 1979).
44. André Pelágio Bessa (Composição VII / VIII - 1978).
45. Thomaz Oswald (Composição VI - 1978).
46. Hans Jurgen Ludwig (Composição VIII - 1980).
47. Dilson Araújo Alves Peixoto (Composição VIII - 1980).
48. Élcio Rodrigues Sá (Composição VIII - 1980).
49. Roberto Luís de Castro (Composição VIII - 1980).
50. Paulo Costa Lima (Composição VIII - 1981; já como professor da Escola, estimulado pelo processo de revalidação do diploma de graduação)

Década de 80

51. José Roberto Alves Marfuz (Composição VI - 1983).
52. Moisés Silva Gabrielli Filho (Composição VI - 1983 / VII - 1984 / VIII - 1987).
53. Wellington Gomes da Silva (Composição VI – 1983 / VII – 1984 / VIII - 1985).
54. José Coelho Barreto (Composição VI – 1983 / VII – 1984 / VIII - 1985).
55. Helder Rocha Leite (Composição V I – 1983 / VII – 1984 / VIII - 1985).
56. Dulce Barbosa dos Santos (Composição VII – 1984 / Composição VII - 1985).
57. Paulo Chagas Ferreira (Composição VII - 1984).
58. Renato César de Aguiar (Composição VII – 1984 / Composição VIII - 1985).
59. Frederico Meireles Dantas (Composição VIII - 1984).
60. Ângelo Tavares Castro (Composição VII - 1985) (afirma não ter estudado com Widmer, não frequentou a disciplina).
61. Celso Mendonça de Aguiar (Composição VIII - 1987).
62. Hélio Bacelar Viana (Composição VIII - 1987).
63. José Carlos Carvalho de Mendonça (Composição VIII - 1987).
64. Pedro Antônio de Oliveira Carneiro (Composição VII - 1987).
65. Almiro Mascarenhas Moura (Composição VII - 1987).
66. Antônio Fernando Burgos Lima (Composição VII - 1987).
67. Cícero Alves de Almeida Filho (Composição VII - 1987).

* Na classificação por décadas prevaleceu o critério do início da relação didática.

1.2.2. A Escolha dos sujeitos da pesquisa.

A escolha dos sujeitos não foi randômica e sim uma construção a partir de diversos fatores, tais como: potencial informativo, período da vinculação pedagógica a Widmer (abarcando através do conjunto de sujeitos escolhidos as três décadas de atuação), facilidade de acesso, interesse em participar da pesquisa. A avaliação do potencial informativo incluiu o tempo de permanência como alunos de Widmer e a dedicação à atividade composicional após o período de estudo, optando-se na maioria das vezes por aqueles que permaneceram ativos.

Houve, na verdade, uma espécie de processo de negociação preliminar entre entrevistador e entrevistados, buscando avaliar esses componentes, compartilhando inclusive com os próprios sujeitos, o trabalho de avaliação da adequação da escolha. Em geral, predominou uma motivação intensa, e uma vontade de participar do esforço de recuperação da memória da pedagogia widmeriana. Mas houve, por exemplo, quem se sentisse absolutamente incapaz de colaborar com o projeto, tendo em vista o número de anos decorridos desde o período de estudo de Composição.

Como resultado desse processo foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com os seguintes ex-alunos:

- | | |
|---------------------------------|--------------|
| 1. Carmen Mettig Rocha [CM] | década de 60 |
| 2. Fernando Cerqueira [FC] | |
| 3. Jarmy Oliveira [JO] | |
| 4. Marco Antônio Guimarães [MG] | |
| 5. Tuzé de Abreu [TA] | |
| 6. Agnaldo Ribeiro [AR] | década de 70 |
| 7. Aderbal Duarte [AD] | |
| 8. Sérgio Souto [SS] | |
| 9. Thomas Gruetzmacher [TG] | |

- | | |
|---------------------------------------|--------------|
| 10. Wellington Gomes [WG] | década de 80 |
| 11. José Coelho Barreto [JCB] | |
| 12. Antônio Fernando Burgos Lima [BL] | |
| 13. Pedro Carneiro [PC] | |

A impossibilidade de entrevistar alguns ex-alunos, quase sempre residentes em outras capitais ou fora do País, levou-nos a utilizar o roteiro de referência como uma espécie de questionário. O procedimento foi utilizado com:

- | | |
|---------------------------|--------------|
| 14. Tomzé [TZ] | década de 60 |
| 15. Thomaz Oswald [TO] | década de 70 |
| 16. Monclar Valverde [MV] | |
| 17. Celso Aguiar [CA] | década de 80 |

Depois da conclusão desse trabalho, enviamos o mesmo questionário para o único aluno de Widmer na Suíça, antes da mudança para o Brasil, tomando suas respostas como uma espécie de referencial para o que foi levantado a partir dos alunos posteriores:

- | | |
|-----------------------|--------------|
| 18. Heiny Schuhmacher | década de 50 |
|-----------------------|--------------|

1.3. As composições

Widmer comentava, com bastante frequência, suas próprias composições não apenas em sala de aula, mas também com colegas, antigos alunos e intérpretes. Independentemente do valor pedagógico atribuído a esse procedimento, ou da necessidade de obter determinadas informações — no caso dos intérpretes —, havia, nessa atitude, uma busca permanente de diálogo, um diálogo com o próprio cenário da composição, um diálogo que desenvolvia consigo mesmo e que apreciava compartilhar em determinados pontos.

No âmbito de sua pedagogia não eram suficientes, portanto, apenas a audição de obras contemporâneas, os exercícios semanais com problemas composicionais específicos, o treinamento em harmonia e contraponto, a leitura de textos, etc. Era preciso se imiscuir no próprio ato de compor, viver o processo, pesar as escolhas, ou, em suas próprias palavras (1988, p. 2) “conceber, fazer nascer, deixar brotar, vingar, vicejar e amadurecer... “.

Embora não se possa falar diretamente de composição coletiva, o grau de proximidade entre professor e alunos (notadamente na década de 60) transformava o próprio ato de compor num cenário de convivência dos mais importantes para o processo pedagógico, compartilhado através da avaliação conjunta do ‘estado da arte’ da composição em termos nacionais e internacionais, da problematização, portanto, e ganhando significado ainda como uma esfera para a pré-testagem de idéias-soluções, que, uma vez avaliadas positivamente, eram desenvolvidas em âmbito maior.

Não seria possível levar a cabo uma investigação sobre a pedagogia de Widmer sem uma reconstituição desse cenário fundamental, sem um diálogo com sua escrita musical, verdadeiro objeto de fascínio que o acompanha em todo o percurso na Bahia, e para onde apontam diversos procedimentos de sua prática de ensino.

Mas como progredir nessa direção? Como utilizar as ferramentas da análise musical no âmbito de uma investigação da pedagogia de Widmer? Vale a pena lembrar que, se, por um lado, podemos contabilizar o benefício da familiaridade desenvolvida ao longo dos anos com o universo conceitual da análise, por outro, ameaça-nos o perigo bastante real de não relacionar satisfatoriamente o material produzido com os objetivos delineados neste trabalho. Que espécie de ganho adviria da análise de uma determinada peça de Widmer para a presente investigação? Uma vez resolvida essa questão, como escolher as peças que deveriam ser analisadas no vasto universo da produção widmeriana?

A análise de uma determinada peça de Widmer representaria um ganho para nossa investigação, se permitisse um *insight* significativo com relação ao cenário fundamental dos problemas composicionais colocados por esse compositor, possibilitando, dessa forma, uma ressignificação integradora das informações produzidas a partir das entrevistas com os ex-alunos e a partir da inspeção dos escritos. Se bem sucedida, essa operação iluminaria o entendimento sobre o universo da pedagogia de Widmer, entendida de forma abrangente como um conjunto de possibilidades de criação, a partir da interação com alunos e intermediada por outros atos de natureza criativa, seja no universo conceitual da composição, via discurso, ou na esfera da escrita musical ou ‘feitos não verbais’, se quisermos uma terminologia do próprio investigado (Widmer, 1981, p. 2).

Não se trata, portanto, da eleição do campo da análise musical como objeto prioritário de investigação, ou do acréscimo de “um pouco de análise” no final do trabalho, como forma de complementar e diversificar as informações já produzidas. As ferramentas analíticas utilizadas deverão ter transparência e simplicidade necessárias para permitir acompanhar os processos composicionais de maneira vivencial (aliás como o próprio Widmer atuava), permitindo relacioná-los não apenas com os escritos mas também com comportamentos e intenções de sala de aula. Isso certamente nos aproximará de um maior entendimento do percurso composicional realizado, implicando na identificação de elementos capazes de revelar facetas de sua teoria composicional, algo que esperamos venha a enriquecer o que já foi levantado até aqui sobre o universo widmeriano.

A escolha das peças a merecer atenção analítica deve portanto, em princípio, se processar a partir de parâmetros oferecidos pelo âmbito dos escritos e das entrevistas. Dessa forma, a ressignificação integradora estará mais acessível. Vale a pena observar ainda que, mesmo restringindo esse universo através dos parâmetros utilizados nos escritos e entrevistas, o entendimento de processos composicionais dificilmente se encerrará num conjunto estanque de procedimentos, exigindo justamente a visão das articulações entre as diversas partes e o todo. Sendo assim, os parâmetros utilizados serão, antes de mais nada, uma espécie de fio condutor para a abordagem do todo composicional, ou melhor, de uma visão desse todo.

Como veremos, os procedimentos composicionais derivativos, nos quais “uma única idéia musical orienta toda a estruturação da peça” (Nogueira, 1997, p. 57), ocupam um espaço notável tanto nos escritos do mestre - a ‘lei da organicidade’ é um exemplo - como nas entrevistas de ex-alunos, e ainda na literatura analítica sobre Widmer. A palavra ‘variação’ aparece na prática pedagógica de Widmer com o amplo espectro da polissemia que acumulou ao

longo dos séculos, ou seja, como um conjunto de procedimentos de derivação: técnica localizada, procedimento conectivo abrangente — evito o termo desenvolvimento por ser apenas uma das modalidades de conexão entre as idéias — e ainda moldura formal de referência.

Tomada como fio condutor a partir do contexto que acabamos de delinear, a palavra ‘variação’ remete a questões de importância indiscutível para Widmer e, na verdade, para a produção composicional baiana como um todo. O que significa para Widmer, compor variações? Como ele organiza o todo composicional a partir de uma ênfase sobre procedimentos derivativos que condicionam inclusive o desenho formal, tal como na peça *Variações em Forma de Onda* [1978-82], ou em *É Doce Morrer no Mar - 3 Variações sobre uma Melodia de D. Caymmi* [1977/89]? É o que tentaremos responder adiante.

Mas a análise de peças individuais oferecerá certamente alguma resistência à possibilidade de unificação do trabalho analítico, dentro de uma perspectiva de integração com os outros capítulos deste trabalho. Uma forma alternativa de proceder partiria não de peças isoladas e sim de parâmetros (sempre oriundos do âmbito dos escritos e entrevistas) que permitissem um acompanhamento dos processos composicionais ao longo do percurso, em diversas obras, portanto, sem necessariamente fixá-las como objeto de investigação adensada. Nesse caso, o todo composicional deixaria de ser a obra isolada, passando a ser o universo da escrita musical em Widmer, revelando certas regularidades e permanências que dificilmente seriam detectadas em obras isoladas.

Se, por exemplo, ainda no âmbito dos procedimentos derivativos, tomássemos a questão da ‘economia de meios’ como objeto de investigação, faríamos o levantamento de um conjunto diversificado de processos

composicionais envolvidos com a construção de coerência musical, a partir do controle da diversificação do material utilizado.

Ao longo deste capítulo, privilegiaremos essa segunda forma de abordagem — a escolha de um parâmetro para inspeção do percurso composicional, ou parte dele — embora dediquemos a certos pontos desse percurso composicional uma contribuição analítica um pouco mais aprofundada, aproximando-nos nesses momentos da possibilidade anterior, ou seja, do enfoque de peças individuais.

Dentro do campo dos processos composicionais derivativos, reduziremos o foco para os processos de organização das alturas e, mais especificamente, para a preferência por ‘idéias básicas’ (ou motivos) construídos a partir de determinados conjuntos. É, na verdade, a partir dessa redução de foco que pretendemos construir um olhar na direção dos feitos composicionais de Widmer, ou seja, da teoria composicional que eles pressupõem, admitindo que esses procedimentos derivativos podem ser tomados como catalisadores de vários aspectos importantes dessa mesma teoria composicional.

A inspeção realizada em obras de períodos, formações instrumentais e filiações estéticas os mais distintos confirmou a importância de certos procedimentos formadores das ‘idéias básicas’, aquelas responsáveis pela orientação de toda a estrutura da peça, responsáveis pelo início dos processos germinativos tão valorizados por Widmer.

No caso das peças a serem enfocadas, a ‘idéia básica’ é, em geral, um conjunto de notas, apresentado na maioria das vezes num formato horizontal, como fragmento melódico, portanto, e de acordo com o que estamos propondo, construído a partir de certos procedimentos recorrentes. Vemos, assim, que a

natureza da nossa proposta dirige-se a um nível hierárquico-organizacional inferior ao da própria 'idéia básica'. Podemos identificar na obra de Widmer, de forma constante, no domínio da organização das alturas, um trabalho exaustivo com motivos construídos a partir de conjuntos do tipo [014] e [025].

A expressão 'idéia básica' (*basic idea* em inglês, *Grundgestalt* em alemão) aponta claramente na direção da tradição analítica do tematicismo — Reti (1951), Epstein (1979), Schönberg (1995) — algo que é bastante coerente com o verdadeiro fascínio de Widmer pelos procedimentos variacionais. Surge, a partir daí, a possibilidade de uma certa confusão com um outro nível composicional que é justamente o das premissas de uma determinada composição, ou seja, os procedimentos ou instruções geradoras de procedimentos que deverão ser aplicados durante o tempo da peça. A 'idéia básica', em geral, traduz e sintetiza uma boa parte desse nível mais abstrato da idéia composicional, mas não pode ser confundida com ele.

Se a 'idéia básica' for utilizada, por exemplo, para gerar conjuntos maiores e mais complexos, então estará agindo indiscutivelmente como agente dos princípios mais gerais que ela própria encerra, disseminando-os na superfície da peça. Em outras situações, a *Partita I para oboé solo* [1960], por exemplo, vemos que a 'idéia básica' depende de uma idéia mais básica ainda, o formato de arco, e aí fica bem clara a independência das duas instâncias. Embora a 'idéia básica' possa sintetizar e privilegiar determinados princípios norteadores da composição, ela ainda assim remete a processos e procedimentos mais abrangentes, orgânicos, segundo a preferência de Widmer.

O conceito de 'conjunto', tomado da teoria pós-tonal — Forte (1973), assim como outros elementos de vocabulário e metodologia dessa mesma corrente analítica, mostram-se adequados para a descrição dos múltiplos contextos

apresentados pelas peças enfocadas, funcionando muitas vezes como ferramentas rastreadoras de conexões motivicas e temáticas. Epstein (1979) estabelece uma conexão ‘genética’, digamos assim, entre a tradição tematicista e a tradição serial, apontando para Schönberg como o grande responsável pelo desenvolvimento de ambas em nosso século. Embora essa seja uma questão polêmica, vale incluí-la como referência, porque investe numa interface entre as duas tradições que apóiam os conceitos que estarão em foco em nosso trabalho — ‘idéia básica’ e ‘conjunto’.

É pouco provável que Widmer tivesse pensado nos termos da teoria pós-tonal, já que a criação e disseminação desse tipo de análise acontecem quando o percurso composicional do mestre já está caminhando para a maturidade. Se tivéssemos que frasear nossa proposta em termos mais próximos do que o próprio Widmer faria, diríamos que suas ‘idéias básicas’ privilegiavam uma combinação sistemática de intervalos de segunda e terça, especialmente o formato de uma segunda menor conjugada a uma terça menor [014, na terminologia pós-tonal], e aquele de segunda maior conjugada a terça menor [025]. Outras variantes aparecem com relativa frequência, tais como a divisão de uma terça menor em dois segmentos [013, que poderia ser entendido como uma contração do 014], ou a conjugação de uma terça maior e uma segunda menor [015, uma expansão do 014]. Basta esse pequeno exemplo para percebermos que, sem o apoio oferecido pela nomenclatura de Forte, as formas tradicionais de referência a esses formatos perdem muito em termos de clareza e visão sintética.

A questão, na verdade, não é simplesmente a busca de uma demonstração da preferência de Widmer com relação a esses conjuntos, embora esse feito já seja significativo para um melhor entendimento dos caminhos composicionais widmerianos. Supondo que seja possível demonstrar tal preferência, qual o significado desse tipo de achado para nossa investigação? A identificação da ocorrência freqüente de determinados conjuntos permitirá uma abordagem do

tratamento diferencial dado às derivações dos mesmos em cada contexto, ou seja, permitirá um *insight* sobre as construções realizadas a partir das células motivicas representativas dos conjuntos, e um acesso ao leque de possibilidades de criação musical articuladas por Widmer.

Isso nos interessa porque representa um avanço na profundidade do enfoque de conceitos formulados pelo próprio Widmer (1988) tais como a ‘lei da organicidade’ — “um processo rigorosamente orgânico do qual resulta a forma”... — ou a ‘lei da inclusividade’ — que “tem gerado não somente atitudes profícuas mas também **novas técnicas composicionais** pelas quais os elementos musicais, melodia, ritmo, harmonia, timbre, dinâmica se relativizam mutuamente...” [grifo nosso] — assim caracterizados em seus escritos e representados de diversas formas nos comentários dos ex-alunos. Procuraremos demonstrar a utilização dos conjuntos mencionados e, ao mesmo tempo, acompanhar (às vezes apenas sinalizando) alguns processos que os mesmos desencadeiam.

2. A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO COMPOSICIONAL

2.1 Música e discurso

Delimitar o campo do conhecimento composicional não é tarefa simples. A discussão sobre o processo de criação musical desemboca, freqüentemente, em questões de metafísica e cosmologia, um vasto universo de interface com a filosofia ocidental, que, a rigor, seria ainda mais amplo, pois incluiria todos os contextos culturais (não apenas do Ocidente) como matrizes de Filosofia e de Música. Neste sentido, talvez pareça de bom alvitre invocar Górgias de Leontini, — Nef (1995, p. 12) — que via o discurso como incapaz de revelar algo mais que a si próprio, achando que, pela palavra se diz apenas palavras e não coisas. Ou então uma versão mais moderna e bem mais próxima de Widmer, saindo da boca de um membro muito especial do Grupo de Compositores da Bahia, Walter Smetak [s/d, Retorno ao Futuro – curriculum vitae]:

E o dito fica igual ao não dito: falar sobre música é uma besteira, executá-la uma loucura...

Mas o próprio Smetak, que Widmer admirou e reverenciou, escreveu copiosamente sobre o assunto, reconhecendo, talvez, tratar-se de uma 'besteira' imprescindível. Numa entrevista concedida a Renato de Moraes e publicada na revista *Veja* de 5 mar. 1985, Smetak toca, de maneira curiosa, na relação entre composição e cosmologia:

Vejo que há uma grande poluição sonora e não me conformo. Os eruditos insistem em apenas colocar um conteúdo no espaço. Enganam-se quase sempre porque não têm nenhuma noção de cosmologia. Assim, ao invés de dominarem sua criação, eles são dominados por ela. Já os músicos populares vivem um grande drama: sentem mais do que sabem o que sentem. Eles ainda se revestem do romantismo dos seresteiros e trovadores, e se satisfazem em tocar para a lua...

Uma breve visita ao contexto grego define melhor ainda a questão. Quando nos aproximamos do pensamento de Heráclito, percebemos, com toda a nitidez possível, como a música é uma arte heraclitiana. Sua obra ilustra, como nenhuma outra, a natureza do fluxo contínuo das coisas, do rio no qual não se pode entrar duas vezes, do equilíbrio dinâmico entre opostos que se sucedem e coexistem. A música ganha sentido no tempo, constrói uma determinada maneira de fluxo temporal, estabelece, assim, uma distinção entre o tempo de sua duração e o tempo que evoca, ou que apresenta.

Mas, se nos afastarmos de Heráclito e nos lembrarmos de todos os contextos onde a música representa estabilidade, estrutura, permanência; se lembramos da influência que a teoria da música exerce sobre a Arquitetura, ainda entre os gregos, ou seja, se pensamos em música como uma busca de proporções ideais, então é, de fato, da tradição de Pitágoras que estamos falando, e de todas as conseqüências que gerou ao longo dos séculos até o século XX, onde o discurso da música como permanência, como estrutura, está, de fato, muito bem representado.

A música é então uma arte parmenidiana. Ora, para que esta frase não seja meramente contraditória, e careça de sentido com relação à nossa afirmação anterior de que a música é uma arte heraclitiana, então é preciso uma síntese, que mesmo colocando Heráclito e Parmênides em pólos opostos — o Ser para Heráclito é o devir e, portanto, é o não-Ser de Parmênides; o que é Ser para Parmênides, identidade estável e imóvel, é ilusão para Heráclito —, indique como iniciam uma coisa em comum, uma exigência de distinção entre a aparência e a realidade, e uma afirmação de que essa distinção só pode ser feita pelo pensamento, como um distanciamento da experiência sensível ou sensorial.

De acordo com Chauí (1994, p. 187), essa é a síntese feita por Platão, e nos diz que o engano de Heráclito foi considerar o devir como a totalidade do real, quando seria apenas a marca do mundo sensível, ao passo que a identidade, a imobilidade e a perenidade constituiriam uma marca do mundo das essências ou das idéias. Temos aí um cenário que não estaria muito distante da peça de Ives utilizada como ponto de partida para a *Possível Resposta* de Widmer.

Essa questão ainda habita, nos dias de hoje, a vivência e a criação de música. O que seria, de fato, aparência e realidade em música? Como seria possível entender esse afastamento, esse distanciamento do sensível em direção ao pensamento? Seria o discurso a ferramenta necessária para esse fim? Até que ponto o 'discurso sobre a música' é aparência ou realidade da música? Até que ponto a música se constitui como discurso autônomo? Até que ponto a música se constitui como forma de pensamento?

Por essa via somos levados a falar das articulações entre o discurso musical, de um lado, e o discurso sobre a música, de outro. O que esse recurso nos oferece é uma imagem, uma topologia com dois conjuntos aparentemente distintos e suas articulações. No entanto, a expressão 'discurso musical' já é, ela própria, uma articulação entre os dois conjuntos que, aparentemente, se quer observar, e nasce da esperança de conceber o fluxo musical como análogo ao fluxo de palavras. Sendo assim, vemos que a fala sobre música é de natureza comparativa, acionando processos composicionais que lhe são próprios para fazer referência aos processos composicionais que deseja abordar.

Devemos a Seeger (1977, p. 16-30) essa concepção que distingue conhecimento musical propriamente dito, de conhecimento falável sobre a música, e que, de maneira não menos lúcida, descreve a própria fala como resultado de processos composicionais específicos. O composicional, neste caso,

ultrapassaria a dimensão do exclusivamente musical. Sempre que se quis investigar a música, foram justamente os processos musicais passíveis de referência pelos processos da fala que estiveram mais expostos.

O desenvolvimento tardio, em nosso século de uma teoria do ritmo é um dos exemplos dessa norma. Expressões como ‘discurso musical’ ou simplesmente ‘música’, ou qualquer outra que represente essa ausência do universo sensorial, e que faça referência justamente a esse universo, nos falam, ao mesmo tempo, de uma consciência da presença de música (ou de se estar na presença de música), e de uma distância entre este universo diretamente sensorial e o reconhecimento dele. Se desistíssemos de todas essas expressões, de todos esses representantes da experiência sensorial musical no nível do discurso, então evidenciaríamos um espaço em branco, ‘não falável’, que acompanha o conhecimento composicional e que representa um desafio.

Mas o que haveria de tão especial nesta situação, se a insuficiência ou incompletude da fala é algo genérico, e que toca mesmo na própria constituição de nosso universo de significação? O que haveria de incômodo nessa dimensão ‘não falável’ da música, responsável, talvez, pela sempre difícil relação com a filosofia? Esse conjunto de coisas que não encontra uma representação na fala nos remete à estranheza de um ‘não falável’ que, paradoxalmente, ‘diz algo’, que toma o ouvinte sem que este saiba como ou porque, instaurando uma relação de natureza dialética, onde quem ouve e o que é ouvido ocupam alternadamente as posições de sujeito e objeto. A interação com música exigiria, portanto, uma espécie de reflexividade, que nos faz perceber algo ‘lá fora’, através da atenção concedida ao seu processamento interior.

É natural, portanto, supor que a busca de um modelo para a música se aproxime de uma espécie de concepção de língua mental, algo que Schopenhauer (s/d p. 348) anuncia:

Há na música qualquer coisa de inefável e de íntimo; além disso, ela passa perto de nós semelhante à imagem de um paraíso familiar embora eternamente inacessível; ela é para nós ao mesmo tempo perfeitamente inteligível e completamente inexplicável; isso deve-se ao fato de que ela nos mostra todos os movimentos do nosso ser, mesmo os mais escondidos, libertos daí em diante dessa realidade que os deforma e os altera.

A idéia reaparece em Adorno (1994, p. 401), um Adorno surpreendente, por sinal:

Em comparação com a linguagem ordinária, a música é uma linguagem de um tipo completamente diferente. Aí reside seu aspecto teológico. O que a música diz é uma proposição ao mesmo tempo distinta e velada. Sua idéia é a forma do nome de Deus. É prece desmitologizada, libertada da mágica de fazer algo acontecer, a tentativa humana, fútil como sempre, de nomear o próprio nome, e não de comunicar significações. [tradução nossa]

É preciso, de qualquer forma, estar atento a dois sentidos distintos nas relações entre discurso e música. O primeiro tem a ver com essa esperança de que os dois fluxos sonoros sejam análogos, que uma teoria do discurso possa ser usada como base para uma teoria da música. O segundo vem da constatação de que, mesmo fora do âmbito dessa analogia, a investigação dos processos musicais, e mesmo sua administração cognitiva e emocional, depende da capacidade rastreadora do discurso. O circuito permanente entre os dois registros (do sensorial e do discurso) é constitutivo do campo do conhecimento composicional, e depende, obviamente, de um processo de aprendizagem. Os membros de uma cultura são ensinados a ouvir o universo sonoro disponível de determinada maneira. Algo semelhante ocorreria numa classe de Composição.

Há uma série de situações que caracterizam o esforço de construção de uma analogia direta entre teoria do discurso e teoria da música – Lester (1992, p. 164-170). É o que pode ser exemplificado ao longo dos séculos pela retórica da música no espaço entre Dressler (1563) e Matheson (1739), com o equivalente musical das figuras de linguagem e com importantes conseqüências para a teoria da forma que chega ao nosso século. Os conceitos musicais relacionados com a oratória e a retórica têm origem nos escritos de Aristóteles, Cícero e Quintiliano. A redescoberta do *Institutio Oratoria* de Quintiliano, em 1416, permitiu o desenvolvimento posterior dessa interface. Mais adiante, no período Barroco, a Teoria dos Afetos pode ainda ser entendida como herdeira da oratória, entendida como controle e direcionamento de respostas emocionais de uma audiência.

Mas é na teoria da forma onde podemos acompanhar com maior clareza essa conjunção entre pensamento composicional e retórica. A composição de frases antecedentes e conseqüentes, transições, períodos, tudo isso que faz parte da teoria composicional do século XVIII aponta certamente nesta direção. Dressler adota uma organização formal que inclui *exordium*, *medium* e *finis*. Matheson expande esse formato para seis partes: *exordium*, *narratio* (exposição dos fatos), *divisio* ou *propositio* (antecipação dos pontos principais a favor de quem fala), *confirmatio* (prova confirmatória), *confutatio* (refutação) e *peroratio* ou *conclusio* (confirmação ou conclusão). O paralelo entre esse esquema e soluções formais como a sonata, que vai ser um dos pilares da música do período clássico-romântico, é evidente.

Exemplos mais recentes de teorias que nascem de uma analogia entre discurso e música incluem a Semiologia Musical de Ruwet (1972), Molino (s/d) e J. J. Nattiez (1975), a Teoria Generativa da Música Tonal de Lerdahl e Jackendoff (1983). Parece bastante natural, que, ocupando a Lingüística um papel de liderança em relação às ciências humanas, viesse a despertar o interesse dos

musicólogos. A comparação entre as estruturas da música e das línguas naturais, através dos métodos heurísticos e descritivos da Lingüística, aproxima a música do campo da Semiologia Geral, pensada por Saussure como ciência dos signos no seio da vida social. Molino introduz a noção de ‘fato musical’ que atribui à eterna questão ‘o que é música?’ o seu devido contorno sócio-cultural.

Uma breve listagem, feita por Ruwet (s/d), de domínios de investigação onde a Lingüística e a Musicologia se encontram inclui: estruturas comparadas da música e da linguagem natural; enfoque de objetos coincidentes (canto, métrica, entonação, línguas tamboriladas); aplicação de métodos descritivos da Lingüística, visando análises musicais mais rigorosas; uma investigação do sentido musical; e, ainda, a questão das notações musicais. Herbert Brün (1986, p. 137) identifica quatro tipos de relacionamento entre música e linguagem: 1. a linguagem é modulada pela música; 2. a música simula o comportamento lingüístico; 3. os sons da linguagem são usados como material musical; 4. música e linguagem se movem em estado de analogia mútua, dependendo de alguma estrutura.

Lerdahl e Jackendoff (1983) partem do princípio de que uma teoria da música deve ser uma descrição formal das intuições musicais dos ouvintes, não apenas do domínio consciente, mas principalmente das estruturas ‘gramaticais’ profundas utilizadas para uma conexão entre a audição dos eventos, ou seja, o nível de superfície da música, e a estrutura subjacente atribuída pelo próprio ouvinte à experiência em questão. Esse conhecimento idiomático, advindo da vivência de um determinado estilo musical, seria o responsável pela capacidade de o ouvinte organizar padrões de altura, ataque, duração, intensidade, timbre, etc.

Mesmo advogando uma conexão com a Lingüística, esses autores descartam qualquer possibilidade de um paralelismo rigoroso e artificial entre as duas disciplinas; estão preocupados com organização rítmica e de alturas, estrutura de agrupamentos, diferenciação dinâmica e timbrística, e com processos motivico-temáticos. Trabalham com um modelo que utiliza ‘regras de boa-formação’ e ‘regras preferenciais’ no percurso entre superfície e nível subjacente; propõem uma visão generativa (em oposição à reducionista) do modelo analítico schenkeriano.

Vale à pena registrar, ainda, alguns desenvolvimentos mais recentes, no âmbito da teoria da narratividade com Maus (1991), Kramer (1991), Tarasti (1994), e Hatten (1991, p. 75), que nos apresenta a seguinte síntese:

A Literatura narrativa assume duas noções fundamentais, o conto e o contador. Seria possível dizer que a música compartilha desses aspectos, na medida em que podemos falar de uma seqüência de eventos musicais como algo semelhante a uma estória, ou trama, e o compositor — ou melhor, sua persona — como narrador implícito.

Tarasti parte da hipótese básica de que os atores musicais não desaparecem do palco mesmo quando não estão ‘dizendo algo’, assim como os atores teatrais não desaparecem quando a fala muda de um para outro, permanecendo no discurso como destinatários que interpretam e respondem às manifestações de seus interlocutores. Ao analisar a sonata para piano solo op. 53 (*Waldstein*), de Beethoven, Tarasti (1994, p. 115-137) trabalha com uma conceituação de ‘curso generativo’ como um modelo semiótico, derivado de Greimas (1979), de acordo com o qual é possível investigar um texto musical a partir de quatro níveis ou fases que podem ser consideradas como geradoras: as Isotopias, níveis profundos de significação que determinam todos os níveis subseqüentes situados mais perto da superfície; Categorias espaciais, temporais

e actoriais; Modalidades; *Phemes* e *Semes* Musicais, as menores unidades de material musical.

2.2 Teoria Composicional

O termo *composição*, introduzido há apenas alguns séculos atrás, dá somente uma idéia parcial do conjunto pluricultural-diacrônico do universo de atividades possíveis. Uma das primeiras caracterizações do termo (opondo-o a *contraponto*, que seria algo mais rígido e determinado) vem de Andrea Ornitoparchus (1517) e estabelece uma comparação entre o oleiro e o compositor: este moldando a canção como aquele molda o barro – apud Ferand (1949, p. 1423). Buscando as origens latinas do termo, chega-se a *compositio* ou *compositus*, termos que se referiam ao processo de escrever um poema, que podia resultar em música ou não. Guido D'Arezzo utiliza o termo *componenda*, como referência direta à música em seu *Micrologus* (circa 1206).

Alguns séculos mais tarde, Rousseau (1768) nos fala em seu *Dictionnaire de musique* que “compor é inventar uma música de acordo com as regras da arte”. Embora tanto Rousseau quanto Ornitoparchus reforcem a dimensão de construção envolvida com o compor (sempre de caráter individual), para o primeiro o conhecimento composicional seria de natureza mais interna, enquanto Ornitoparchus pensa (sabidamente me parece) numa atividade modeladora. Há, no entanto, algo fundamental na definição de Rousseau, que é essa correlação entre o que vai ser produzido e um conjunto de regras.

Que regras são essas? Seriam aquelas da capacidade cognitiva do sujeito, ou as que estão disponíveis na cultura, seriam uma determinação da tradição, ou do acaso como defende Skinner (1972), ou seriam as regras da compulsão criativa? Até que ponto precisam ser formuladas pelo discurso, e até que ponto integram o arsenal mimético da música? É possível recuperá-las através do

discurso analítico, ou estamos fadados a estabelecer novos conjuntos de regras em cada investida analítica?

Na medida em que uma composição é fruto de um conjunto de regras, o que temos é uma situação de confronto e/ou celebração entre dois conjuntos, que não são necessariamente o do 'indivíduo' e o da 'arte' como Rousseau concebe, e sim entre o conjunto de regras que precede e aquele que sucede a composição. Nesta situação, o compositor aparece como agente de uma lei que ele próprio propõe mudar. Sem regras (sem lei), não haveria como mudá-las...

Lester (1992, p. 7-10) faz um estudo abrangente da teoria composicional no século XVIII, investigando a obra de autores como Fux, Rameau, Matheson, Riepel e Koch. Observa que as primeiras décadas do século já apresentavam uma variedade considerável de enfoques teóricos com relação aos materiais utilizados em composição musical. Havia métodos de contraponto tradicional (abordando os intervalos e suas interações), já um método de contraponto por espécies, métodos de baixo cifrado e estudos sobre harmonia. Discutia-se, em periódicos e em verbetes de dicionários, aspectos de construção melódica, fraseado, forma (abordagem de cadências via retórica, configurações dissonantes, articulação interna das peças, construção melódica em geral), variações aplicadas a encadeamentos típicos de baixo-contínuo, imitação, cânones e fuga, contorno melódico e continuidade rítmica.

Registra-se, ainda, a coexistência de vários sistemas diferentes de modos e várias formulações do sistema de tons maiores e menores. Permanecia uma tendência considerável de utilização de proporções (frações simples) como base da música, enquanto surgia uma tendência a recorrer à nova ciência da acústica. Tudo isso, aponta para uma origem comum no legado de Zarlino (meados do

século XVI) e, ao mesmo tempo, embasa todo o desenvolvimento subsequente até os nossos dias.

Harrison (1994) comenta em detalhe os principais desenvolvimentos teóricos do século XIX, que, além de elaborar uma revisão crítica das teorias harmônicas herdadas do século anterior, constrói interfaces tanto com a filosofia – como é o caso da relação entre Hauptmann e Hegel – como com a ciência – Oettingen e Helmholtz. Uma lista sucinta de outros teóricos europeus envolvidos com teoria composicional de lá até meados deste século deverá incluir Reicha, A. B. Marx, Czerny, Riemann, d’Indy, Schenker, Hindemith, Stravinsky e, evidentemente, Schönberg.

Este último tem uma contribuição diferenciada para a teoria da composição [*Kompositionslehre*], assunto ao qual planeja dedicar um livro já no início dos anos 20. Somos incentivados pelo próprio termo alemão a manter nossa convicção da proximidade entre pedagogia e teoria composicional [*Lehre*]. A observação feita por Schönberg (1994, p. vii), de que a “teoria da composição fornece instruções com uma base empírica, para que se alcancem resultados musicais”, mostra como tal proximidade, que também é uma marca distintiva de Widmer, representa, no contexto baiano, uma forma de continuidade desse pensamento característico da tradição alemã, algo que, na literatura americana mais recente, não se verifica, pois a aproximação maior se dá com o universo da análise.

A leitura de dois manuscritos incompletos de Schönberg sobre teoria composicional — *Zusammenhang, Kontrapunkt, Instrumentation, Formenlehre* [1994] e *Der Musikalische Gedanke und die Logik, Technik, und Kunst seiner Darstellung* (1995) — é fundamental para entender o pensamento do autor, e o lastro de vinculações com o contexto baiano. O conceito de ‘idéia musical’

[*musikalische Gedanke*] ocupa posição de destaque nesse universo. Aliás, para Schönberg (1995, p. xvii) “composição é antes de mais nada, a arte de inventar uma idéia musical, e a maneira adequada de apresentá-la”. Essa formulação é uma síntese que acompanha e embasa os dois textos mencionados.

Mas o que seria, de fato, uma ‘idéia musical’ para Schönberg? O assunto requer um certo cuidado porque aparece tratado de várias formas distintas, e até mesmo com palavras distintas (*Gedanke*, *Idee*). Schönberg parece querer apontar para algo mais permanente, talvez no âmbito daquilo que seria a essência da obra, uma espécie de *a priori* além das relações de tempo e espaço. No esboço do *ZKIF* (1994, p. 5) encontramos um esquema esclarecedor:

Die Idee eines Tonstückes ist:		A idéia numa peça musical é:	
1) in der Konzeption	a) rein materiell b) psychologisch c) metaphysisch	1) na concepção	a)material puro b)psicológica c)metafísica
2) in der Darstellung	a) logisch b) psychologisch c) metaphysisch	2) na apresentação	a) lógica b) psicológica c) metafísica

A idéia em composição não pode ser apresentada como algo estático, ela se constitui no espaço entre o nível da concepção e o nível da apresentação. O autor prossegue observando que o nível da concepção não requer uma lógica, ao passo que o da apresentação sim, caso exista o compromisso com uma inteligibilidade. Vemos ainda que o conceito de ‘idéia musical’ atravessa a criação desde o nível do material utilizado até as raízes metafísicas, e que Schönberg trabalha com uma relação dinâmica entre as partes e o todo, seguindo a tradição do organicismo, um inegável ponto de aproximação com a teoria

composicional de Widmer. De acordo com Solie (1980, p. 7), a tradição do organicismo atribui três qualidades à obra artística: o todo é mais do que a soma das partes, está representado em cada detalhe da obra e cada alteração em uma parte é uma alteração no todo.

Numa outra passagem do *Der Musikalische Gedanke...* (1995, fragmento 1) Schönberg anota o seguinte:

Gedanke wird durchgeführt

- 1) durch seinen Widerspruch
- 2) durch seine Konsequenzen
- 3) ausprobiert an vielen Fällen:
Schicksale
Entwicklung
Weiterbildungen
Ableitungen
Umgestaltungen

As idéias são elaboradas

- 1) através de sua contradição
- 2) através de suas conseqüências
- 3) através de diversas experimentações:
Destinos
Desenvolvimentos
Aperfeiçoamentos
Derivações
Transformações

Há, portanto, vários pontos de contato entre a teoria composicional de Schönberg e a de Widmer. Olhando mais uma vez para as três esferas que aparecem no esboço anterior (material puro ou lógica / o psicológico / a metafísica), vemos, pelo menos, uma grande diferença entre os dois. Aparentemente, não há espaço para a dimensão cultural no esquema de Schönberg, que transita diretamente do psicológico para a metafísica. A preocupação constante com a tradição alemã cria um contexto teórico onde a dimensão cultural inexiste. Neste sentido, a *Possível Resposta op. 169* de Widmer representa, justamente, uma denúncia dessa ausência, algo certamente muito importante para o percurso do compositor suíço-baiano.

Essa faceta estava presente desde os primeiros tempos da atuação de Widmer. Em novembro de 1962, quando a Universidade da Bahia realiza um Festival comemorativo da inauguração do novo edifício dos Seminários Livres de

Música, vemos no programa do concerto de abertura essa mesma estrutura presente. Eram tempos de transição, e o concerto de abertura incluiu apenas duas peças: *Constructio ad synesin* de H. J. Koellreutter, dedicada à “Universidade da Bahia, aos meus colegas e discípulos”, uma despedida portanto, e o *Divertimento III – Coco*, [1961], de Ernst Widmer. Sobre a primeira diz o programa o seguinte:

Composição que atende mais ao sentido do que ao rigor da forma. Organização serial dos elementos sonoros. Afinação microtonal. Conjunto de estruturas permutáveis. Forma sem forma. Contínuo de som e silêncio. Um nada de possibilidades ilimitadas. Um vazio de conteúdos inesgotáveis. Música como exercício de integração.

Quanto à segunda:

Uma música para ballet, baseada no conhecido “Coco Peneruê”. Esta melodia popular sofre as metamorfoses mais diversas até chegar ao “coco oco”, centro da obra. Piano, flauta, clarinete, trompa, bongôs e atabaques revezam-se nesta parte. Após outra metamorfose, mais calma, os instrumentos de percussão iniciam o ‘stretto’ final, que retoma os ritmos do folclore nordestino.

A dimensão metafísica e a dimensão cultural claramente representadas. É bom registrar ainda o interesse microtonal de Koellreutter, algo que envolveria Smetak por muitos anos. Outro detalhe: a palavra metamorfose, que será sempre fundamental para Widmer.

Uma outra vertente de teoria composicional impossível de omitir, especialmente com relação aos caminhos tomados por Widmer, é o pensamento de Stravinsky, expresso de maneira clara e contundente em sua *Poética Musical* (1942, p. 51-65), uma série de seis conferências proferidas na Universidade de Harvard, em 1939:

O estudo do processo criativo é algo extremamente delicado. Na verdade, é impossível observar de fora os movimentos internos desse processo. É uma tentativa vã, assim como seguir suas sucessivas fases na obra de outra pessoa. É igualmente difícil observar o que você mesmo faz (...) A maioria dos amantes de música acredita que o que põe em movimento a imaginação criadora de um compositor é um certo distúrbio emotivo geralmente designado pelo nome de inspiração. Não pretendo negar à inspiração o papel de destaque que lhe cabe no processo gerador que estamos estudando. Apenas, sustento que a inspiração não é de forma alguma condição prévia do ato criativo, e sim uma manifestação cronologicamente secundária (...) Não está claro que tal emoção é apenas a reação da parte do criador às voltas com essa entidade desconhecida que ainda é apenas o objeto de sua função criativa, e que deverá tornar-se uma obra de arte? Passo a passo, elo a elo, ele terá oportunidade de descobrir a obra. É essa cadeia de descobertas, bem como cada descoberta individual, que provoca a emoção — quase um reflexo fisiológico, como o apetite que provoca um fluxo de saliva — essa emoção invariavelmente segue de perto as fases do processo criativo (...) Assim, o que nos interessa aqui não é a imaginação em si mesma, mas antes a imaginação criativa: a faculdade que nos ajuda a passar do nível da concepção para o da realização.

Há vários aspectos importantes a ressaltar com referência a esse trecho. Em primeiro lugar, a celebração do compositor enquanto artífice, um sofisticado construtor de idéias e conexões (elos). Mais adiante, o autor afirmará ter sido a Renascença a responsável pela invenção do artista, separando-o do artesão, exaltando o primeiro em detrimento do segundo. A impossibilidade de elucidação do processo criativo e suas implicações para o ensino de Composição é, sem dúvida alguma, um outro aspecto de conexão com Widmer. De qualquer sorte, mais importante do que esses dois pontos de contato parece ser a conexão que se estabelece com o estilo do discurso de Stravinsky, algo que pode ser exemplificado pelo prazer iconoclasta de comparar (na Harvard) a inspiração com a salivação. Essa tendência iconoclasta ganha uma elaboração sofisticada no pensamento de Stravinsky:

Quanto a mim, sinto uma espécie de terror quando, no momento de começar a trabalhar e de encontrar-me ante as possibilidades infinitas que se me apresentam, tenho a sensação de que tudo é possível. Se tudo é possível para mim, o melhor e o pior, se nada me oferece qualquer resistência, então qualquer esforço é inconcebível, não posso usar coisa alguma como base, e conseqüentemente todo empreendimento se torna fútil (...) Não tenho uso

para uma liberdade teórica. Dêem-me algo de finito, definido – matéria que pode prestar-se à minha operação apenas na medida em que é proporcional às minhas possibilidades. Devo, de minha parte, impor minhas próprias regras. E assim chegamos, querendo ou não, ao terreno da necessidade. No entanto, quem de nós ouviu falar de arte como outra coisa senão o reino da liberdade? Essa espécie de heresia está uniformemente difundida, porque se imagina que a arte está fora dos limites da atividade ordinária. Bem, em arte, como em tudo o mais, só se pode construir sobre uma fundação resistente: aquilo que cede constantemente à pressão acaba por tornar o movimento impossível. Minha liberdade, portanto, consiste em mover-me dentro da estreita moldura que estabeleci para mim mesmo em cada um de meus empreendimentos(...) De tudo isso concluímos pela necessidade de dogmatizar sob pena de perder o nosso objetivo...

Talvez seja dentro desse espírito que devamos entender a necessidade da Declaração de Princípios do Grupo de Compositores da Bahia. Se o dogma é o maior ato iconoclasta possível, então manifestar-se em princípio contra todo e qualquer princípio declarado passa a ser uma decorrência lógica. Stravinsky, portanto, oferecia uma perspectiva rejuvenescedora com relação à *mainstream* composicional, que prevalecia nos Seminários de Música da UFBA, essencialmente germânica.

O aspecto dinâmico da 'idéia musical' ganha relevo especial na formulação de Laske (1991, p. 241). Buscando uma epistemologia da composição, ele observa a importância de Husserl para a correta observação de uma unicidade entre teoria e prática, traduzida pelo seu conceito de *Lebenswelt* (Vida-Mundo), que antecederia qualquer ação e conhecimento humanos, sendo sua base existencial. Tomando como ponto de partida a idéia de que o *conhecimento do mundo* e o próprio *mundo* são construções de uma razão que não pretende simplesmente duplicar o que existe lá fora, seria possível, então, investigar o conhecimento composicional como conhecimento-ação, dentro, aliás, das expectativas de Ornitoparchus.

Neste caso, o circuito entre fala e música deve ser entendido como extrapolando o âmbito do “cogito” em direção à *modelagem de materiais e processos composicionais*, envolvendo a construção de *protótipos* provisórios até a implementação de um *roteiro composicional* que corresponda à *idéia e plano* originadores (reiteradamente atualizados). A constituição de *materiais* apropriados para a composição, ou *nível analítico* deste processo, introduz uma dimensão de desconstrução inerente a todo processo composicional. A criação de processos, a partir de tais materiais, formaria um *nível de síntese*, anterior ao *nível de implementação* da obra. Este ciclo composicional poderia ocorrer em qualquer ordem, poderia até mesmo tender a instantâneo, como na improvisação.

Ao escolher uma representação cíclica da atividade composicional, Laske implementa sua proposta de conhecimento-ação e materializa com detalhes o que pode ser considerado como um circuito entre o discurso e o sensorial. Há uma ênfase declarada sobre o caráter de modelagem da atividade composicional, que pode se referir a materiais ou a processos composicionais, registrando uma interação permanente entre essas duas instâncias, algo que embasará a distinção entre nível analítico e nível de síntese. Laske trabalha com a premissa de que o ato composicional é uma seqüência de passos que tenta realizar algo a serviço de uma idéia ou plano inicial. Introduz, ainda, uma distinção entre o que define como *rule-based composition* (composição a partir de uma formulação de regras) e *example-based composition* (composição a partir de exemplos preexistentes), que mesmo não sendo opostos absolutos, demarcam as possibilidades da ação composicional.

Austin e Clark (1989, p. 6) trazem uma perspectiva bastante interessante, comentando o processo histórico de constituição do objeto composicional:

Para nós, hoje, é difícil não pensar numa peça musical de qualquer período como um objeto de arte sonora, uma coisa criada para ser isso, para a expressão consciente de beleza do artista. Mas essa percepção é muito especial, vamos percebendo aos poucos, desenvolvendo-se apenas desde o século XVI, adquirindo autonomia a partir do século XVIII e é claro, florescendo através do século XIX, e agora em direção ao XXI. Aprendemos a definir o objeto artístico musical distanciando-nos dele, colocando-o num domínio estético. As maneiras que utilizamos para isolar essa peça no seu espaço artístico afetam diretamente nossa apreciação de sua beleza. O objeto musical de arte é belo, completo, não tem um modelo corpóreo para si próprio, sendo transcendente do mundo 'real'.

Toda a tradição musical do Ocidente tem sido devotada a definir, cada vez mais, a beleza desse objeto musical, refinando nosso entendimento dos processos musicais de forma que eles possam produzir os resultados desejados. Isso, mais e mais nos separa do objeto, fazendo-o existir por sua própria conta, um objeto de pensamento e contemplação. Essa objetividade na arte da música é acentuada pela distinção entre a ação de preparar a peça — o fazer — e a contemplação da arte — o saber.

Morris (1987) faz um balanço entre teorias composicionais tradicionais e as tendências neste século. Observa como as teorias tradicionais tendem a valorizar uma abordagem 'prática' da estrutura musical, expondo, dessa forma, uma orientação de cunho didático, voltando-se para a instrução do iniciante, para uma introdução às características básicas do sistema musical. Assume-se que o estudante que houver dominado o conteúdo das mesmas estará apto a uma atuação competente e até mesmo criativa. Nota ainda que, embora as relações de altura formem a base dessas teorias, a própria discussão de problemas de organização das alturas leva a uma consideração de outros aspectos tais como ritmo, forma, processo e instrumentação. Uma teoria de contraponto vai incluir, portanto, regras de condução de vozes, que por sua vez influirão sobre o ordenamento, alinhamento e contorno rítmico de cada linha.

Morris (1987, p. 2) identifica, nas teorias composicionais mais recentes uma abrangência maior (incluindo discussões de forma, relações com o texto, drama, até as propriedades abstratas dos sistemas musicais), embora verifique que a linha de demarcação entre descrição e prescrição, antes bem mais nítida, vai perdendo contorno. A pluralidade das músicas de hoje desafiaria o teórico a determinar o que seria genuinamente significativo, exigindo, ainda, uma discussão das características compartilhadas por repertórios aparentemente diferentes. Isso teria provocado uma exigência de maior precisão descritiva, e menos espaço para um apelo à “intuição” ou ao “natural”:

Sendo assim, uma teoria composicional para algo maior do que um pequeno segmento da música de hoje precisa ser explícita e genérica ao mesmo tempo, já que embora planejada para ajudar na criação de uma certa espécie de música baseada em modelos preexistentes de música contemporânea, não deve especificar os componentes estilísticos da música a ser criada (...) Essa teoria enfatizará a correspondência entre fazer composições e pensar sobre o assunto — cada uma dessas atividades fornecendo perguntas e soluções para a outra.

Morris conclui que é necessário criar uma teoria num nível de generalização tal, que permita a invenção de teorias específicas e redutivas por parte dos compositores. Lembra que tal teoria não pode ser equivalente a um manual ou livro de receitas, devendo consistir em um conjunto de ferramentas e métodos para construir e interpretar planos composicionais.

2.3 A literatura sobre ensino de Composição

Enquanto a teoria composicional lida com caminhos e alternativas para o compor, a pedagogia da composição lida com caminhos e alternativas para o aprender a compor.

Austin e Clark (1989), autores de *Learning to Compose: Modes, Materials and Models of Musical Invention*, colocaram em circulação um livro dedicado especificamente ao ensino de Composição, e não apenas ao desenvolvimento de teoria composicional. O livro é dividido nas seguintes seções: 1. Contextos para a Aprendizagem; 2. Modos de Invenção (Forma, Meios e Estilos, Escrevendo Música); 3. Portfolio; 4. Materiais para Invenção (Linhas de Tempo, Espaço-Altura, Timbre, Arquitetura Musical); 5. Contextos para Composição.

Os autores afirmam terem escrito o livro como se estivessem compondo, ou seja, tentaram utilizar os mesmos critérios que utilizam como compositores. Assim como Laske, partem da premissa de que a composição é uma atividade de modelagem. Identificam três esferas de modelagem criativa que interagem entre si no processo de concepção: modelagem do tempo, do espaço e modelagem narrativa. Cada uma dessas esferas seria um lugar de metáfora com relação à realidade da peça. Uma composição abstraída do tempo, é imaginada como um objeto com qualidades e quantidades mensuráveis — uma *metáfora espacial* — ou como uma cadeia de eventos acontecendo um em função do outro — uma *metáfora narrativa* — ou como um fluxo elaborado de tempo — uma *metáfora temporal*.

A modelagem temporal seria a mais fácil de entender; pode acontecer em frente a um teclado ou simplesmente “ouvindo a peça em sua cabeça”. A

modelagem espacial pode ser exemplificada pela escolha do meio a ser utilizado na peça. Uma peça para trombone solo fará exigências bem diferentes das de uma peça para coro, ou para harpa. Decisões sobre a tessitura (agudo ou grave?), sobre timbres, sobre textura, sobre o número de instrumentos, sobre que estrutura utilizar, remetem para esse modelo espacial, que estaria muito ligado a um processo de síntese. A modelagem narrativa lida com a presença de eventos numa peça; como deve começar, desenvolver, continuar, encontrar um clímax ou um anti-clímax, e finalmente concluir — metáforas para uma estória, portanto, que nos remetem aos desenvolvimentos recentes das aplicações musicais da teoria da narratividade.

Tudo isso leva Austin e Clark a se perguntarem como um processo de modelagem funciona realmente? Como começa? Por onde? Os autores fazem, então, referência à seqüência apresentada por Iannis Xenakis em *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition* (1992, p. 22) :

1. Concepções iniciais, intuições, dados provisórios; 2. Definição de entidades sônicas, elementos e seus simbolismos; 3. Definição de transformações, estabelecimento de relações entre entidades e arranjo das operações no tempo por sucessão e simultaneidade; 4. Escolhas micro-composicionais, fixação detalhada de elementos 'fora-do-tempo'; 5. Programação seqüencial do modelo da obra em sua totalidade; 6. Modificações do programa seqüencial; 7. Resultado simbólico final, colocando a música no papel; 8. Realização sônica, performance ou construção eletrônica.

A interação entre os três tipos de modelagem (o roteiro dessa interação dependeria de cada compositor), daria origem ainda aos parâmetros de *continuidade* (tudo que se refere à força de coesão entre os eventos), *trajetória* (formatos, ciclos de mudanças ...) e *arquitetura* (partes, proporções, estruturas profundas).

Muito importante para o nosso estudo é o capítulo dedicado aos diferentes aspectos da notação musical, que é tratada como uma das dimensões composicionais. Fala-nos de uma teoria da notação, e da utilização de Símbolos, Campos e Palavras. A parte central do livro, o *Portfolio*, é uma apresentação inteligente de várias peças do repertório deste século, chamando a atenção para alguns dos aspectos apresentados anteriormente. A parte voltada para os materiais de invenção cuida de introduzir diversos aspectos de teoria composicional, dentro da moldura estabelecida anteriormente. Todos os capítulos trazem sugestões de exercícios, denominados de invenções.

Steffa (1991) também se preocupa com a utilização de um modelo para o pensamento criativo em música, recorrendo ao enfoque psicológico de Webster (1990). Esse modelo começa com o critério de intenção do produto (composição, execução, análise), definido, de saída, como a meta para o criador. Uma vez estabelecida a intenção, o criador passa a utilizar um conjunto de habilidades que permitem que o processo de pensamento ocorra. Essas habilidades formariam a base da inteligência musical, interagindo com o processo de pensamento de várias formas. Essas habilidades incluem a aptidão musical, o conhecimento de fatos, a técnica ou artesanato e a sensibilidade estética. Algumas variáveis extra-musicais também interferem no processo de pensamento: motivação, imagens subconscientes, ambiente e personalidade. O modelo de Webster concebe esse processo como um movimento (no tempo) entre uma direção divergente (imaginativa) e outra convergente (factual), descrevendo as etapas como: preparação, incubação, iluminação e verificação.

Partindo desse modelo, e ainda invocando a idéia de “aprendizagem significativa” de Ausubel, Steffa (1991, p. 94) apresenta algumas interessantes sugestões de exercícios composicionais:

1. Imitações aproximativas de pequenas obras de compositores selecionados; 2. Exercícios curtos elicitando vários climas (uma introdução à manipulação de sensações e sentimentos relacionadas com a música); 3. Completando fragmentos (concluir um exercício no estilo em que ele começou — apelando para habilidades de análise e síntese); 4. Audição ativa de determinadas gravações (fazendo gráficos ou diagramas enquanto se ouve); 5. Escrever várias pequenas peças utilizando o mesmo tema; 6. Acumular idéias ‘motívicas’ num caderno (aprofundamento sobre os materiais disponíveis, artesanato, etc...); 7. Conversar com um instrumentista e pedir que ele execute um fragmento; 8. Fazer um desenho a lápis de uma idéia que você gostaria de expressar musicalmente (busca de estímulos para imaginação tonal e rítmica, sintaxe...)

Encontramos no artigo de Benjamin (1987) *On Teaching Composition*, muitos paralelos com os questionamentos que Widmer se faz no artigo *A Formação dos Compositores Contemporâneos* (1988) e, além do paralelismo, uma perspectiva que prioriza a prática do ensino e as situações de sala de aula. Começa constatando como a literatura existente é limitada, e como evita abordar temas ou problemas específicos, diluindo-se em comentários de natureza genérica. Isto favoreceria pressuposições do tipo: “não pode ser ensinada”, “é muito intuitivo”, “não há princípios ou estratégias gerais”. Observa que mesmo que se concorde com algumas dessas pressuposições, nada impede que se discuta o que funciona no ensino de composição de cada um. Reconhece o perigo de utilizar palavras em demasia para descrever processos não-verbais e que o ensino de composição varia com as necessidades de cada estudante em particular e com as atitudes de cada professor.

A parte central do artigo é voltada para algumas perguntas simples mas cruciais. A primeira delas é justamente “Por que estudar composição?” Com isso, toca na importância da perspectiva do compositor com relação à experiência musical. Benjamin mostra como o compositor desenvolve uma espécie de atitude (beirando uma mitologia) que considera a audição, análise e mesmo a execução como atividades mais superficiais do que a criação propriamente dita. A perspectiva da composição tocaria na essência da experiência musical, sendo

muito importante para todos os estudantes de música, não apenas os de Composição.

Há três outras perguntas e respectivas respostas que podem ser agrupadas:

1. “Pode-se ensinar Composição? Há muita evidência em contrário”, responde;
2. “Então o que se pode ter a esperança de ensinar?” A tarefa do professor é de ajudar os alunos a descobrirem e desenvolverem suas próprias personalidades musicais, e não impor gostos ou preconceitos técnicos. Se a personalidade do professor é forte, haverá sempre o perigo da mímica, e daí para pior. Outra possibilidade é a modelagem do senso crítico do aluno pela exposição do senso crítico próprio. Não se pode produzir o impulso para compor num aluno, mas é possível levá-lo a entender dos materiais com os quais lida, promovendo uma relação firme com eles;
3. “O que fazemos de fato quando ensinamos Composição?” O professor de Composição lida com a habilidade do aluno de sustentar e desenvolver um pensamento musical orgânico. Muitas vezes isso implica em promover a consciência de que os padrões de organização vão surgindo do próprio material. O professor de Composição pode ter uma enorme influência sobre a formação do caráter do estudante.

Talvez o questionamento mais original, geralmente omitido na literatura, é o que Benjamin [1989:60] faz a si próprio: “Por que ensino Composição?” :

Bem, evidentemente para comer, mas também por escolha própria. Alguns compositores não gostam de ensinar; espera-se que se recusem a fazê-lo. Stravinsky achava que prejudicaria seu próprio trabalho, mas parece ter feito muito pouco mal a Bach ou Haydn, ou Sessions ou Schönberg. Pessoalmente, acho excitante. Há uma espécie de liberdade improvisatória neste fazer que apela para o executante que existe em muitos de nós. Não se pode realmente preparar uma aula de Composição. O que é excitante são as surpresas, o toma-lá-dá-cá não estruturado que acontece na aula. É muito mais provável para mim aprender alguma coisa numa aula de Composição do que numa aula de teoria, muito embora ambas estejam abertas para o diálogo e para o inesperado (...) Ensinando Composição, desenvolvemos um sentido de prioridade dos princípios, dos processos genéricos.

Essa é uma declaração muito interessante, porque mostra a interdependência vital entre a motivação dos alunos e a do professor; fala dessa capacidade de conduzir um ensino que toca na improvisação, que se nutre do inesperado, do não-estruturado; um ensino que precisa estar tão fundamentado, tão internalizado como vivência, a ponto de permitir tal liberdade. Lembramos aqui do não-estabelecido, do lúdico em Widmer. Aliás, o confronto entre o *estabelecido* e o *que não*, nos leva a uma discussão sobre lógica musical. É justamente essa sensação de lidar com a própria fabricação de uma lógica musical que atribui um sentido todo especial ao ato de compor.

De acordo com Meyer (1967, p. 5-11) a significação em música dependeria do grau de incerteza que um evento antecedente estabelece com relação à expectativa de um evento conseqüente. Uma variante desta formulação, proposta por Keller (1994, p. 123), nos fala de um conflito entre aquilo que se ouve e aquilo que está sendo negado (contradito) pelo que se ouve. A lógica da música dependeria desta tensão, que encontra seu clímax quando um máximo de contradição é combinado com um máximo de unidade entre os elementos que se opõem (ou se unem). De um lado, a imprevisibilidade, do outro, a inevitabilidade, o sentimento de que deve ser assim, traduzido pelo que Beethoven escreveu num de seus últimos quartetos: “Muss es sein? Es müssen sein” (É preciso? É preciso).

A seção conclusiva do artigo de Benjamin é dedicada a um depoimento sobre características específicas do ensino de Composição praticado pelo autor, algo também não muito freqüente na Literatura. Apresentaremos uma síntese do depoimento:

1. Ensino composição individualmente ou em grupos de dois ou três alunos. É muito importante para o aluno ver colegas trabalhando com problemas e

explorando diversos processos. A prática da crítica do trabalho dos colegas parece influir sobre a capacidade de autocrítica. Em geral desenvolve um sentimento de apoio mútuo.

2. Uma parte do tempo é gasta com estudo de partituras (de acordo com as necessidades imediatas do aluno), ou com discussões de temas de estética. Distribuo uma lista de leituras e sugiro as mais apropriadas para as questões levantadas por cada trabalho.

3. Geralmente faço referências à música dos mestres (do passado e do presente) como modelos para o processo composicional e como soluções para os problemas específicos encontrados. Desconfio que modelos que sejam muito próximos do estilo do trabalho do aluno sejam perigosos.

4. Com relação ao trabalho exigido em Composição sou bastante não-diretivo, além do fato de insistir numa produção volumosa. Não se pode aprender a compor sem compor.

5. Somos bastante restritivos com relação a quem pode ou não continuar no programa de Composição na passagem de um nível para outro, algo que depende de uma comissão de professores, não sendo nunca automática.

6. Valorizo a máxima de Stravinsky (*Poetics of Music*), segundo a qual 'minha liberdade consiste em mover-me no âmbito estreito da moldura que estabeleci para mim mesmo... Minha liberdade será tanto maior quanto mais limitada for minha liberdade de ação, e quanto mais cercado estiver de obstáculos'.

7. Peço aos meus alunos que preparem um plano de ação para uma peça. Isto pode ser feito antes, durante ou depois do processo de composição, e pretende ajudar o aluno a considerar as questões de direção (em larga-escala), drama, contorno total da obra, desviando a atenção da preocupação constante com o detalhe. O plano não deve ser seguido de maneira inflexível, apenas usado como referência. Pode ser escrito em forma de gráfico, linha de tempo ou como esboço verbal.

8. Outra estratégia é pedir aos alunos que mantenham um caderno com todas as idéias musicais para uso futuro. Isto deve incluir não apenas notas, mas também tempos, dinâmicas, articulações, de forma a capturar com clareza o sabor da idéia original.

9. Uma variante dessa estratégia é pedir ao aluno (especialmente quando se encontra imobilizado numa peça) que prepare algumas páginas com um esboço de todas as manipulações e tratamentos imagináveis do material. Esse enfoque via *brainstorming* geralmente sugere possibilidades de continuação que não haviam surgido anteriormente.

O artigo de Benjamin finaliza apresentando uma rápida tipologia de problemas apresentados na aula de Composição: 1. alunos que têm uma tendência a aceitar tudo sem muita reflexão; 2. Alunos que ficam paralisados no meio do trabalho, muitas vezes por preocupação exagerada com o controle consciente do material, unidade, organização, que leva a bloqueios; 3. alunos que parecem ter vindo para a aula apenas pelos elogios que possam receber, e não

aceitam quaisquer sugestões. Todos esses casos exigem muito tato e compreensão por parte do professor.

Grela (1988) aponta alguns tipos genéricos de metodologias utilizadas para dar conta do ensino de Composição na atualidade. Um primeiro tipo seriam as metodologias tradicionalistas de orientação conservadora (evidente ou encoberta), onde o ensino se baseia na reprodução, por parte do aluno, das características de linguagens e estilos da música européia do passado, chegando, no melhor dos casos, até o atonalismo e dodecafonismo. O trabalho do aluno será tanto melhor quanto mais se aproxime de uma reprodução perfeita. Um segundo tipo reuniria as metodologias onde o aluno aprende, por um lado as chamadas ‘técnicas tradicionais’ e, por outro, as ‘técnicas contemporâneas’. Haveria, nesse caso, uma divisão no pensamento do aluno, e as técnicas tradicionais funcionariam como etapa indispensável para o domínio das técnicas do presente. Surgiria, dessa forma, um efeito paradoxal de desconexão entre os dois domínios que aparentemente se queria unir.

Há, ainda, aquele ensino de Composição onde o ponto de partida do professor consiste em transmitir ao aluno exclusivamente sua forma pessoal de compor. Haveria uma tendência muito grande, nesses casos, para que o aluno aprendesse unicamente os clichês que o professor utiliza. Outro tipo é aquele em que o aluno faz quase sempre apenas o que quer, sem nenhum direcionamento, reduzindo-se o trabalho do professor a proferir alguns comentários sobre o trabalho do discípulo.

Depois dessa classificação crítica, Grela estabelece alguns postulados fundamentais: 1. desenvolvimento constante (desde o início do processo de aprendizagem) da capacidade criativa do aluno, não recorrendo às técnicas de reprodução, seja dos modelos do passado ou do presente; 2. desenvolvimento da

capacidade de pensar sobre os problemas composicionais; 3. aquisição de um domínio sólido e amplo da composição, que não apenas permita ao indivíduo mover-se no âmbito que deseja e sabe, mas que também o capacite a fazê-lo de várias formas diferentes (incentivando os puramente intuitivos a experimentarem a composição baseada em cálculos numéricos e vice-versa); evitar imposições estéticas ou estilísticas, aceitando-as quando ocorrerem como resultado de um processo natural de decantação das tendências de cada um.

Encontramos, nesse artigo, um relato interessante de uma situação de aprendizagem por descoberta, numa disciplina da área de percepção, no âmbito da utilização de notação musical. Depois de uma fase vivencial intensa, onde os alunos eram levados a experimentar diversos tipos de materiais musicais, eles próprios criavam na sala diversos sistemas gráficos de representação, primeiro de forma aproximada (por analogia visual) e depois buscando maior exatidão, seja com relações de altura ou de duração. Descobriam, passo a passo, que o sistema convencional de notação musical é apenas um entre várias possibilidades, algumas vezes extremamente eficiente outras vezes nem tanto. Chegavam à notação convencional através de um processo de dedução própria e a incorporavam juntamente com outras possibilidades. Grela nos diz ainda que tudo isso era muito bonito, mas que acabou resultando num choque enorme com os professores de instrumento, que esperavam outro tipo de treinamento para a leitura de mínimas, semínimas e colcheias. É preciso lembrar que uma proposta na área do ensino de Composição deve levar em conta a possível integração com as outras disciplinas.

Paccione (1990, p. 73-84) em *Critical Thinking for Composers*, chama a atenção para a importância do ‘pensamento crítico’ em Composição, definido como “o processo de decidir racionalmente o que fazer ou em que acreditar, através de análise, síntese e avaliação”, invocando, dessa forma, a *Taxonomia*

dos Objetivos Educacionais de Bloom (1954). Lembra que o compositor precisa fazer escolhas, avaliar a significação dessas escolhas, desprezar o desnecessário e desenvolver através deste processo, um ponto de vista musical convincente. Neste sentido, o compor exigiria uma posição diante das possibilidades ilimitadas que aparecem para o compositor, diante de sua própria imaginação, portanto, e diante da ambigüidade associada a essas situações. Cada questão composicional acaba gerando sua própria esfera de pensamento e o fluxo de decisões que podem ser tomadas.

Paccione considera importante não negar o “mistério fundamental” que caracteriza a experiência de composição, embora não aprofunde o que fazer nessa direção. Segundo ele, os professores de Composição deveriam incentivar uma confiança na intuição, o cultivo de uma base estética e intelectual abrangente, o desenvolvimento de habilidade técnica (artesanato) e de visão crítica. Aprender a compor implicaria portanto atingir essa visão crítica, aprendendo a lidar com idéias em conflito. Pensar criticamente implica uma abertura para experimentação e questionamento, não sendo algo confortável.

Paccione reconhece que “nos dias de hoje os compositores não têm um conjunto de princípios ou procedimentos aceitos de forma geral, dentro dos quais possam trabalhar, tendo sido levados a desenvolver soluções individuais para esse problema”. O artigo caminha para uma breve discussão sobre a natureza do conhecimento composicional, observando a íntima ligação entre compreensão e aplicação. A aprendizagem de um vocabulário e de suas leis internas de organização depende de uma assimilação mediante aplicação dessas leis, mediante vivência. Chama a atenção para a importância dos exercícios composicionais como recurso didático, apresentando uma lista de tipos de exercício para necessidades diversas.

Não seria concebível, nesta revisão, deixar de fazer referência às idéias de Herbert Brün (1986, p. 1), que tiveram uma enorme influência na minha formação durante o período em que estive na Universidade de Illinois-USA (1976-1978). Todo o ensino de Brün, que também chega a ser uma espécie de cosmologia, está centrado na idéia de uma meta modelagem a partir da linguagem (algo que nos levou a manter suas citações também no original) :

A menor construção de palavras que explicitamente apresente um pensamento é longa o suficiente.

[The briefest construct of words which explicitly states a thought is long enough.]

Ou ainda:

Considero as palavras inocentes até prova em contrário. Uma vez consideradas culpadas, contudo, considero seus significados sem retorno. As palavras formam assim, os limites da liberdade pessoal. Enquanto eu posso ser livre para expressar meus pensamentos numa sociedade livre, as palavras à minha disposição podem não ser nada livres. Ignorância desse fato é o que transforma os pensamentos de pessoas livres em pensamentos de escravos.

[I consider words innocent until proven guilty. Once they are proven guilty, however, I consider their meaning to be irredeemable. Thus words form the limits of personal freedom. While I may be free to express my thoughts in a free society, the words at my disposal may not be free at all. Ignorance of this fact is what turns the thoughts of free people into thoughts of slaves.]

Não é difícil transpor o alcance dessas idéias para o domínio da composição musical, visto, aliás, como subconjunto de uma atividade composicional genérica. A busca dessa liberdade pessoal nas palavras (ou nos elementos de uma composição musical) implica numa disposição em resistir ao convite para uma comunicação fácil (que celebraria os significados já estabelecidos), e buscar o caminho da anti-comunicação (1986, p. 36), ou seja, do adiamento do decréscimo de informação que caracteriza o nível comunicativo. Neste caso, música seria justamente esse tempo, essa resistência ao significado preestabelecido:

Linguagem não é para ser entendida e sim para fazer entender aquilo que nem é linguagem (ainda) nem (foi) entendido.

[Language is not to be understood but to make understood that which is neither language nor understood;]

Sobre composição, diz Brün (1986, p. 49):

Em particular, a atividade do compositor consiste em construir conteúdos, sistemas, universos estipulados, no interior dos quais os objetos e declarações selecionadas pelo compositor não apenas manifestam mais do que sua mera existência, mas têm uma função ou valor ou sentido ou significado que, sem sua construção, não teriam.

[In particular, the composer's activity consists in constructing contents, systems, stipulated universes, wherein objects and statements, selected by the composer, not only manifest more than their mere existence, but have a function or value or sense or meaning which without his construction they would not have.]

O ensino de Composição, visto desta perspectiva, passa a depender do desenvolvimento da capacidade de identificar as implicações trazidas pelo material (que inclui sua própria maneira de falar), de forma a poder produzir um espaço de liberdade a partir dessa análise. Declara-se a técnica, vista como uma entidade autônoma, como não existente. O que existe é a técnica para fazer uma determinada composição. Aquilo que se auto-intitula didático, passa a ser visto com certa reserva, com um sentimento de ridículo, já que tudo é didático na medida em que exige uma posição do compositor. A sensibilidade, as preferências musicais, constituem em geral o domínio por excelência do preestabelecido, daquilo que já se conhece (e se gosta justamente por causa disso); sendo assim, compor a música que ainda não se gosta surge como alternativa desejável, na medida em que representa a única possibilidade de vir a gostar de algo novo. Não seria difícil estabelecer um paralelo entre esta visão e o Manifesto Música Viva (1946) de Koellreutter, ambos apoiados sobre as idéias de Schönberg e Hanslick.

Enslin (1995, p. 1) dá continuidade ao enfoque de Brün, produzindo toda uma reflexão sobre o ensino de Composição a partir de uma análise do “poder daquele que responde, ou respondente” [*the power of the respondent*]:

Aquele que responde, vindo após uma afirmação, determina como tal afirmação é comentada, determina em que contexto é colocada, e assim, o que significou (...) O respondente tem o poder de declarar que uma simples expressão é uma resposta (...) O respondente tem o poder de determinar como seus ouvintes rotulam, descrevem, concebem, lembram, julgam — aquilo a que respondem.

[The respondent to a statement, coming after the statement, determines how the statement is spoken about, determines in which context the statement is placed, and thus what it meant (...) A respondent has the power to declare an utterance to be a response (...) The respondent has the power to determine how the respondent's listeners label, describe, conceive, remember, judge — the responded-to.]

Gradualmente, Enslin (1995, p. 14) vai desenvolvendo essa situação original de uma dialética entre emissão e resposta, mostrando uma série de conseqüências para o ensino de Composição:

Um professor ao ensinar composição pode pensar que o estudante traz idéias, aprendendo com o professor como realizá-las, desenvolvê-las ou formatá-las. Mas a execução, desenvolvimento ou formatação de uma idéia devem ser determinados de acordo com a própria idéia, e não de acordo com o professor (...) Idéias são bem-vindas, mas não são o que um estudante de Composição precisa de um professor. A contribuição inadiável que o estudante precisa de um professor é a sensibilidade aguçada, e a sensibilidade aumenta quando uma distinção é introduzida...

[A teacher who would teach composition can think that the student composer may come up with the ideas, and then may learn from the teacher how to realize, develop, or embed the ideas. But the realization, development or embedding of an idea must be determined according to the idea, not according to the teacher (...) Ideas are welcome, but they are not what a student of composition needs from a teacher. The contribution urgently needed from a teacher is increased sensitivity, and sensitivity increases when a distinction is introduced...]

Sendo assim, a metodologia do ensino de Composição se aproxima de algo que poderia ser considerado como um “anti-método”:

Originalidade, espontaneidade, insight, ironia, senso de humor, esperteza tática, podem ser aprendidos, mas não podem ser ensinados. O ensino tem a ver com método, enquanto que os atributos de um bom compositor (originalidade, espontaneidade, insight etc.) tangenciam o método; seriam talvez, anti-método...

[Originality, spontaneity, insight, irony, sense of humor, tactical ingenuity, serendipity might be learned, but cannot be taught. Teaching concerns itself with method, while the attributes of a good composer (originality, spontaneity, insight, etc) circumvent method; they are, possibly, anti-method...]

O caminho desenvolvido por Enslin leva a uma formulação bastante familiar no universo de Widmer, a idéia de que composição e educação são domínios que se entrecruzam. Enslin (1995, p. 18) nos fala da composição de uma *performance* para o ensino de Composição [composing the performance of teaching]:

Se o ensino for entendido como resposta aos estudantes, através da divisão de poder pela oferta de alternativas e critérios, um compositor, ao ensinar Composição, confrontaria três problemas composicionais: formular alternativas e critérios, manipular a oferta e resposta, e criar o contexto para a divisão de poder. O ensino deve, portanto, ser abordado como composição, e a situação de ensino como um lugar onde a função do professor se sobrepõe à do compositor.

[If teaching is to be understood as responding to students by sharing power and offering alternatives and criteria, a composer who would teach composition confronts three compositional problems: formulating alternatives and criteria, couching the offer and response, and creating the context of sharing power. Teaching must then be approached as composition, and the teaching situation is then a place where the function of teacher overlaps with the function of composer.]

Chegamos assim ao cerne da questão, ou seja, o desenho pedagógico adequado para a auto estimulação indispensável ao aprendizado de Composição. O que Enslin formula tem uma relação enorme com a prática de Widmer, no que se refere à valorização das diferenças:

Uma composição só pode manifestar aquilo que a distingue, sua provocação, sua tomada de posição, se for tratada como se quisesse ser distinguida, como se objetivasse provocar, como se desejasse tomar posição.

Ouvintes (estudantes?) serão capazes de distinguir, de responder à provocação e de formular posições, apenas se forem tratados como se quisessem descrever, como se quisessem responder, como se quisessem formular.

[A composition can assert its distinction, its provocation, its statement only if it is treated as though it wants to be distinguished, as though it aims to provoke, as though it wishes to make a statement.

Listeners (students?) will distinguish, respond to provocation, and formulate statements only if they are treated as though they want to describe, as though they want to respond, as though they want to formulate].

Capítulo 3

Percurso e discurso de Ernst Widmer (1989-1956)

*Na verdade, creio que dualismo, antagonismo e con-
tradição pertençam ao passado...
Oxalá acordemos a tempo para sairmos do casulo e
(re)conquistarmos prestígio, espaço e projeção.*
Ernst Widmer (1985, p. 70)

Ernst Widmer

PARADOXON VERSUS PARADIGMA Falsas Relações

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Capa de livro de Ernst Widmer

Neste trabalho, escolhemos um ponto de partida que foi a estréia da *Possível resposta op. 169*. Vimos o compositor falando de público sobre sua criação. Levantamos vetores temáticos ligados ao evento e, depois de apresentá-los, retrocedemos para montar um contexto de onde pudessem surgir questões mais genéricas que até mesmo antecedem nossa investigação, tais como a relação música-discurso e, dentro desta, a construção do conhecimento composicional. Acompanhamos duas linhas de desenvolvimento: a montagem de analogias entre teorias do discurso e teorias da música e a montagem de linguagem rastreadora e prospectiva (descritiva e prescritiva) dos feitos composicionais, ou seja, de uma teoria composicional.

Observando o termo *Kompositionslehre*, típico da tradição alemã, sinalizamos a proximidade entre a teoria composicional e o ensino de Composição, observando que, enquanto a teoria composicional lida com caminhos e alternativas para o compor, a pedagogia da Composição lida com caminhos e alternativas para o aprender a compor. Agora vamos concentrar nossa investigação em Widmer, ampliando o raio de observação, para incluir vários escritos, composições e outros documentos relevantes para o entendimento de seu percurso.

3.1 O universo dos escritos

3.1.1 *A formação dos compositores contemporâneos... ... E seu papel na educação musical* (1988)

O mesmo estilo fluente e denso, já identificado anteriormente com relação a trechos do discurso de Widmer, caracteriza o artigo em questão, que aliás tomaremos como ponto de partida para uma visita abrangente ao universo dos escritos de Widmer. É um texto sucinto e maduro, que ensina não apenas através do conteúdo apresentado, o qual muitas vezes recapitula idéias já anunciadas desde a década de 60, mas principalmente pela forma que esse conteúdo vai adquirindo. Trata-se de um original datilografado com cinco páginas, assinado e datado por Widmer no final. Tem o estilo direto de uma conversa franca que desemboca, vez por outra, em recomendações e lembretes.

O primeiro gesto composicional do texto é o próprio título, que se apresenta com reticências, o que é algo inesperado, inclusive porque a primeira parte do enunciado gera toda uma expectativa de fechamento, e o leitor não sabe que haverá uma continuação do título três páginas adiante (... *E seu papel na educação musical*). A frase 'A formação dos compositores contemporâneos' pede um

ponto simples que confirme o caráter autônomo e delimitado de um tema acadêmico a ser enfocado. As reticências subvertem essa expectativa, elas introduzem um elemento de ironia indicando que não há fechamento possível, que o assunto não acaba, ou seja, que a ‘formação’ não forma, continua em estado de mudança.

Trata-se, portanto, de um gesto composicional que se relaciona com as idéias mais importantes do texto e que denuncia um estilo tanto composicional quanto pedagógico. A idéia inicial é justamente essa, um aviso aos navegantes da Composição, uma espécie de dístico colocado na porta de entrada: reticências.

Logo após o umbral, surge o problema que será o motor do texto:

O compositor é um artista que cria. Sua função primordial na sociedade é esta: criar livremente.
O que é criar? O que é formar compositores?

Mas Widmer não quer responder de forma tão direta. Esquiva-se e passa a palavra adiante:

Segundo Walter Smetak, criar é fazer vir à tona o incriado. Um compositor, portanto, estaria ‘formado’ se estivesse capaz desta proeza: criar o novo, o inaudito, o incriado.

Mais adiante, garante a si o lugar da dúvida, chamando a atenção para a dialética necessária entre ‘formar’ e ‘inconformar-se’:

Na verdade, ensinar a criar parece um atrevimento. Certamente será malgrado se estabelecermos trilhos. O incriado não se encontra no já trilhado. Trilhos por isso podem apenas servir ao ato criador através de outro ato, o iconoclasta. **Não tenho tanta certeza** da ‘formação’ do compositor, do artista que muito mais se caracteriza pelo seu ‘inconformismo’. [grifo nosso]

Temos aí uma estrutura lógica da maior importância para o entendimento do percurso e da pedagogia de Widmer:

1. O compositor não pode saber *a priori* o que é compor, precisa criar livremente.
2. Da mesma forma, o lugar do professor é um lugar aberto à incerteza.
3. Trilhos podem servir ao ato criador apenas através de outro ato, o iconoclasta.

Essa estrutura aparece de várias maneiras ao longo dos diversos escritos de Widmer, especialmente no *Ensaio a uma didática da música contemporânea* (1972), e há vários comentários possíveis sobre cada um de seus elementos. O que mais chama a atenção, nesse caso, é o estilo econômico e despojado. A questão aparentemente insignificante das reticências do título aponta para esse estilo. Um detalhe situado no início da obra traz informações sobre o todo.

Só depois de estabelecida essa estrutura como uma espécie de premissa é que Widmer vai perguntar, de forma concreta, sobre o papel do professor de Composição:

Como pode ele fomentar o desabrochar da potencialidade criadora inata do aluno, sem pressões, tolhimentos, [omissões], ou atropelamentos?

Em seguida ele apresenta esta descrição valiosa de seus procedimentos:

A meu ver, o professor de Composição deve interferir o menos possível e propiciar o mais possível. Nada de regras, apenas abrir horizontes, fazer conhecer obras contemporâneas de todas as correntes e aplicar exercícios técnicos individualizados a fim de aguçar o métier.

O que está sendo apresentado é, de fato, um modelo onde, por sinal, o professor aparece com grandes chances de arruinar tudo. Widmer denuncia uma tentação enorme da parte do professor de Composição para exercer pressão, tolhimento e atropelamento, três modalidades de conduta imprópria, e nos leva a tentar entender o papel que desempenham no ensino de Composição. Por que representam perigos tão reais para a relação ensino/aprendizagem em Composição?

O compositor investe uma quantidade considerável de energia na produção de obras musicais, e também na esperança de vê-las reconhecidas, pelo menos proporcionalmente ao trabalho desenvolvido. É pouco provável que a relação com os estudantes de Composição aconteça de forma completamente independente desse investimento. Widmer era o primeiro a declarar que aprendia muito com os próprios alunos, ou seja, as situações de sala de aula desempenhavam um papel importante em seu próprio processo criativo.

Trata-se, então, de reconhecer a facilidade de contaminação dos projetos dos estudantes com os traços herdados do professor. É muito fácil tratar os estudantes como continuadores e divulgadores de idéias que não inventaram, como membros de uma determinada ‘escola’, e isso para Widmer representa o fim do processo educacional em Composição. Essas questões nos remetem à questão mais ampla da divisão de poder no âmbito do ensino de Composição. Um ensino que depende da eficácia da construção de diálogos pressupõe um processo dinâmico de circulação do poder. A teoria pedagógica de Widmer expressa isso através da adoção do ideal humanista de centramento no aluno, muito embora a prática vá mais além, como nos indica a própria criação do Grupo de Compositores da Bahia, em 1966, momento em que a primeira geração de estudantes é subitamente transformada em pares.

A quarta modalidade de conduta imprópria — ‘omissões’ — foi incluída posteriormente no texto (a palavra está acrescentada a tinta pelo próprio Widmer) e tem uma importância fundamental. O professor não vai conseguir o que pretende sendo apenas cauteloso e neutro; ele próprio pode ser atropelado por essa neutralidade excessiva. O ideal de centramento no aluno não pode ser levado a extremos, é preciso administrar algum tipo de envolvimento e ‘contaminação’. Esse ângulo aparece aqui muito mais claramente do que no texto do início da década de 70. As ‘omissões’, embora sejam uma espécie de má conduta, apontam para coisas que deveriam ser feitas e não para coisas que deveriam ser evitadas. Não se consegue ensinar Composição apenas evitando aquilo que não deve ser feito.

Tudo isso reforça a recomendação de “abrir horizontes” como sendo fundamental no equilíbrio entre a neutralidade e o atropelo. Essa recomendação conecta-se de imediato com o ensino de literatura — “conhecer obras contemporâneas de todas as correntes...” — que Widmer prezava como uma das vigas mestras do ensino de música. Já os exercícios são recomendados como uma maneira de abordar problemas técnicos individualizados.

É nesse contexto que duas leis básicas são enunciadas: a lei da organicidade e a da relativização.

A primeira lei tem a ver com o ato criador, que se constitui das seguintes fases: conceber, fazer nascer, deixar brotar, vingar, vicejar e amadurecer — portanto um processo rigorosamente orgânico do qual resulta a forma, e o qual também implica em podar, criticar ininterruptamente. Mas aí também não é primordialmente a crítica do professor que deve prevalecer, mas sim o seu dom de conseguir despertar o espírito crítico no aluno, a autocrítica. Audições são imprescindíveis, ouvir o que cometeu...

A segunda lei se baseia na relatividade das coisas, dos pontos de vista (...) Devemos admitir que não se trata mais de dualismos como “ou isto ou aquilo”(...) e sim da realidade paradoxal do “isto e aquilo”. Inclusividade em lugar de exclusividade.

Essas leis — não se trata aqui de estabelecer trilhos — são uma forma de dar consistência à recomendação anterior de “abrir horizontes”, e valem tanto para o ensino quanto para a criação propriamente dita. O que distingue a primeira delas de um organicismo ingênuo é o reconhecimento de que a coerência do processo de criação depende de uma crítica a ser feita pelo próprio sujeito da criação. Sendo assim, o segredo da organicidade não está em algum ideal *a priori*, mas justamente nessa relação dialética entre crescer e podar. É como se o aprendiz de compositor precisasse aprender a dialogar com o próprio material que utiliza.

A segunda lei é uma cristalização de idéias antigas de Widmer. Quando representou a Sociedade Brasileira de Música Contemporânea no 46º Festival e Assembléia Geral da Sociedade Internacional de Música Contemporânea em Graz, na Áustria, Widmer (1972b) redigiu um relatório onde se queixa do “cinza sobre cinza dos chavões” que predominaram no evento:

Acho que o ‘cinza sobre cinza’ tão uniforme decorreu da decisão da Comissão Programadora de não querer fazer concessões (daí aceitarem obras mais **convencionais** só dos compositores internacionalmente consagrados) incorrendo assim na concessão máxima ao ‘dernier cri’.
[grifo nosso]

A vanguarda ortodoxa trabalha com um referencial dualista, onde a coerência, o novo e a qualidade dependem de um conjunto específico de materiais e procedimentos.

A segunda lei aponta para a riqueza de informação que pode surgir da justaposição de universos distintos. É possível mostrar como esse caminho retroage até o período de formação de Widmer sob a influência de seu professor de Composição Willy Burkhard (1924-1955), muito embora tenha se cristalizado, de fato, a partir do alargamento da perspectiva cultural que a vivência baiana trouxe.

Em 1957, poucos anos depois da morte de Burkhard, aparece em Zurique uma publicação dedicada a esse compositor onde um dos colegas de turma de Widmer apresenta um depoimento sobre o mestre — apud Mohr (1957, p. 148). Trata-se de Klaus Huber, hoje certamente o compositor suíço mais reconhecido na Europa, e com esse depoimento ele nos permite apreciar o enraizamento daquilo que Widmer formula nos anos 80 como ‘lei da inclusividade’, lá atrás na década de 50, na maneira de pensar de seu professor de Composição:

Quando mais tarde, alguns de nós adotamos outras correntes estilísticas (o que, com o decorrer do tempo, não era de se esperar outra coisa), tínhamos compreensão de sua parte, nunca atrapalhava em nada.

Pelo contrário, é necessário destacar que Burkhard foi até o fim aberto — e pelo menos muito interessado intelectualmente com relação — a todas as tendências e experiências vanguardistas de nossa parte, embora também constate-se que ele, por uma profunda convicção religiosa, encarava criticamente o futurismo enquanto ‘crença no progresso ilimitado’. (Ele acreditava numa continuidade do desenvolvimento de nossa música, que fosse ampla, superior, e que tudo atingisse, em que, tanto os mais fortes elementos da tradição, como também as melhores forças do sempre-novo, igualmente se fundissem, e com isso, também acreditava na imperecibilidade e na íntima imutabilidade do ser deste desenvolvimento).

Está aí a evidência dessa conexão, que surpreende por ter sido tão pouco abordada pelo próprio Widmer em seus escritos. Há, na verdade, uma referência importante no *Skizze eines Selbstporträts unter verschiedenen Gesichtspunkten* (1980) [Esboço de um auto-retrato a partir de vários pontos de vista]:

Estudei no Konservatorium Zürich de 1947 a 1950. Canto Orfeônico com Ernst Hörler; instrumentação com Paul Müller; análise com Rudolf Wittelsbach. Com Walter Frey, estudei piano — mas sua introdução à harmonia funcional de Riemann, na nova música principalmente de Hindemith, Bartok e Schönberg, e sua compreensão para com as minhas aspirações composicionais, fizeram dele uma das figuras principais do meu curso. A outra foi Willy Burkhard. Sua cautela energética, seu programa de estudos muito pessoal, e sua postura intelectual, seguramente influenciaram cada um que pode estudar com ele. As diferenças das personalidades que se achavam na classe, faziam da aula de Composição, contraponto e fuga, algo especialmente encantador, quando se considera que tratava-se de Werner Bollinger e Klaus Huber.

E adiante, de maneira mais analítica, relacionando Burkhard com o Grupo de Compositores da Bahia, ou seja, com sua própria pedagogia:

Em 1967, eu e onze alunos fundamos o Grupo de Compositores da Bahia; muitos deles são hoje publicados na Alemanha. Nosso lema dizia: 'Somos em princípio contra qualquer princípio declarado'; certamente um princípio em si mesmo, e uma das conseqüências lógicas de cada atitude que eu tanto valorizava em Willy Burkhard...

A pedagogia utilizada por Widmer relaciona-se não apenas no plano filosófico com Burkhard, mas também na administração do cotidiano em sala de aula, e dos problemas técnico-musicais abordados, como podemos inferir através de um depoimento de Klaus Huber — apud Mohr (1957, p. 148):

A idéia de Burkhard do trabalho como única situação suportável, concretiza-se da maneira bastante visível em seu ensino: não se teorizava em demasia, praticava-se bastante, trabalhando e retrabalhando as coisas, fixando-as por experimentação e repetição. O que ele exigia de si próprio como professor, uma rotina contínua de trabalho criativo, também exigia de seus alunos...

Um dos aspectos mais importantes de seu ensino de Composição era a busca de um equilíbrio, uma confluência entre os elementos lineares e os elementos harmônicos. Com relação a isso, ele fez, certa vez, a seguinte observação genérica: 'nossa época tem, de forma significativa, maior facilidade em conceber a linearidade do que os problemas harmônicos, mesmo aqueles resultantes dessa linearidade (...) eu próprio tive muito mais dificuldade com o desenvolvimento do harmônico do que com os problemas relativos à linearidade. O ideal a ser almejado seria um equilíbrio entre esses dois pólos'.

Uma última evidência dessa conexão aparece na fala do Diretor do Conservatório de Zurique, Rudolf Wittelsbach, quando da morte de Burkhard, em 1955, ocasião em que relaciona o nome de Widmer como um dos alunos formados pela mentalidade aberta de Burkhard (apud Mohr, 1957, p. 147):

Estava mesmo além de sua personalidade e da estabilidade de sua concepção de mundo a determinação de uma convicção que rejeitava o dogmatismo. Ele cuidou de formar os alunos sem oprimi-los, não se apoiando num sistema fixo e determinado, como bem demonstra a diversidade de personalidades dos jovens compositores que foram seus alunos: Klaus Huber, Paul Huber, Armin Schibler, Ernst Widmer, Rudolf Kelterborn, Ernst Pfiffner e outros.

O que a lei da inclusividade estabelece como relação com a vanguarda ortodoxa é algo que antecipa, em várias décadas, o debate sobre modernismo e pós-modernismo. O compositor brasileiro Gilberto Mendes (1986) foi um dos primeiros a registrar isso num artigo publicado na *Folha de S. Paulo*. Convidado, no final dos anos 80, para um simpósio na Grécia sobre pós-modernismo, aponta os compositores da Bahia como representantes 'involuntários' do movimento há muitas décadas.

Na verdade, a inclusividade procura escapar da interface entre períodos limítrofes e se dirige a essa "imperecibilidade" ou "imutabilidade" do próprio desenvolvimento musical. Através dessa conexão com o pensamento de Burkhard, é possível entender melhor várias idéias e escolhas de Widmer. Por exemplo, a ênfase que colocava sobre o ensino de Literatura Musical, o foco utilizado nos escritos de teoria da música (*marginalia* do último milênio...), a valorização dos períodos de transição face aos de cristalização (cf. Widmer, 1970, p. 4) e, finalmente, o conceito de 'comunhão' que nos últimos anos Widmer procurava consolidar como uma alternativa ao de comunicação. Essas são idéias que aparecem cristalizadas ao longo dos escritos que nos propomos comentar.

Apoiando-se na organicidade e na relativização, Widmer conclui a primeira seção do texto, enumerando quatro "cuidados na preparação do terreno":

1. Desentulhamento de canais: "Tenho pelejado para eliminar pouco a pouco tudo o que me foi ensinado", Debussy.

2. Ligar antenas e aguçar o faro: “Os pensamentos fecundos. Começamos nossos estudos sobre um ponto da ciência, geralmente, por acaso: i.e., não havia a idéia geradora, na qual se baseia toda a investigação realizada que é início e ponto de partida, mas sim qualquer pormenor secundário. Nele atamos, até enxergarmos com outros olhos toda a base sobre a qual nos encontramos; de repente sentimos o parto de problemas fundamentais em cujas pontas ou ramificações tínhamos esbarrado por acaso”, Nietzsche.
3. Acolher idéias, sugestões: “Somos principalmente contra todo e qualquer princípio declarado”, Princípio do Grupo de Compositores da Bahia (1966).
4. Desconfiar de intenções: “... Estudos teóricos e estéticos não poderão cruzar com o ato de compor, pois estes estudos paralisam o mecanismo que põe em marcha o pensamento criador”, Lutoslawsky.

Podemos, neste ponto, refletir sobre a forma do texto, que comporta claramente três momentos: a introdução e formulação do problema, a parte central, dedicada ao enunciado das leis, e essa parte conclusiva que trata da “preparação do terreno”, apontando algumas linhas de desenvolvimento para as leis da seção central. Mais uma vez, temos um paralelo interessante entre a composição de música e de texto. Devemos, portanto, entender esses “quatro cuidados” não apenas pelo que apresentam de forma explícita, mas também pelo que representam com relação ao desenho formal.

As boas conclusões não apenas se encarregam de concluir certas linhas de desenvolvimento, mas também acenam com possibilidades de abertura, com material que resgata o que foi afirmado de forma sintética, insinuando novos desenvolvimentos. É o que acontece neste caso: a lista dos quatro cuidados opera essa síntese e também remete a novos horizontes. As recomendações para o “cuidado do terreno” são formuladas numa linguagem brincalhona, e são seguidas de uma espécie de paisagem teórica que se relaciona, de maneira surpreendente, com o enunciado inicial. A estrutura é movida por uma ironia tipicamente widmeriana.

O primeiro cuidado é o “desentulhamento de canais”. A paisagem teórica é a citação de Debussy, utilizada por Widmer como epígrafe do artigo O ensino da música nos conservatórios (1971). O desenvolvimento que está insinuado nesta referência é o aspecto ‘deconstrutivo’ da produção de conhecimento composicional. Liga-se à observação anterior sobre inconformismo e iconoclastia. A diferença é que, nessa formulação, o esforço deconstrutivo é apresentado como um elemento do cotidiano da composição e não como uma rebeldia esporádica e romântica. É preciso descondicional-se da própria visão de mundo, “retirar antolhos”, como diz em *Bordão e bordadura* (1970, p. 15), mas “não basta tirar antolhos, é preciso também tomar cuidado de não munir-se de antolhos alheios”, conclui no artigo Travos e favos (1985, p. 65).

Para dar seguimento ao segundo cuidado — “ligar antenas e aguçar o faro” — surge uma preciosa citação de Nietzsche — apud Ross (1980, p. 25) — que, como referência ao processo de criação intelectual, deve ter cativado Widmer, certamente por parecer inteiramente compatível com seu próprio processo de criação musical. É bastante comum, nos meios vanguardistas de ensino de Composição, deparar-se com uma supervalorização do trabalho pré-composicional, como se houvesse uma adesão total entre o ato de compor e o desenho experimental. Planeja-se tudo e, em geral, compõe-se pouco. Algumas vezes, esse caminho conduz, de fato, a resultados de grande qualidade; outras vezes, porém, o resultado é rígido e a contribuição insossa.

Ao invocar Nietzsche, que fala sobre os “pensamentos fecundos na ciência”, Widmer parece estar sinalizando para a importância da prática composicional, que pode começar com idéias triviais, com as quais se esbarra casualmente, e que descobre, a partir daí, os problemas essenciais. Ao falar de Caymmi, algum tempo antes — Widmer (1994, p. 14) —, classifica-o como “alguém que não procura, acha”, reforçando essa nossa leitura.

Além disso, é possível interpretar a citação com referência ao próprio trabalho pré-composicional. Estamos diante de um conceito fundamental para a pedagogia da composição, que é o de 'idéia geradora', algo que se distingue das idéias iniciais, porque já demonstra todo um percurso de construção e síntese. Uma boa parte do trabalho do professor de Composição relaciona-se com o 'pastoreio' dessas idéias geradoras, com a criação de contextos que facilitem sua elaboração.

O envolvimento de Widmer com Nietzsche remonta ainda ao ano de 1985, quando participou do Seminário Nietzsche, Hoje, promovido conjuntamente pelo Instituto Cultural Brasil-Alemanha e pela Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da UFBA, juntamente com Ubirajara Rebouças (Filosofia), Monclar Valverde (Comunicação), Maria Eunice Tabacof (Psicanálise) e Paulo César Lima (Letras), proferindo uma palestra sobre "Wagner e Nietzsche" no dia 21.05.85.

Vamos elaborar um pouco mais essa relação, buscando uma visão pedagógica que emerge de Nietzsche. De acordo com Levine (1995, p. 181):

Nietzsche formula para toda a humanidade uma doutrina de autocriação pessoal, e exalta a cultura como fonte de inspiração para tal transcendência, por meio de professores formativos que funcionam como genuínos libertadores, revelando o verdadeiro significado original e a matéria básica de uma pessoa (...) Em seu personagem mítico Zaratustra, Nietzsche retrata um professor heróico que rejeita discípulos e os dispensa para que se esforcem por alcançar seus próprios fins.

A lógica do terceiro enunciado é a lógica do paradoxo. A recomendação de "acolher idéias e sugestões" vem seguida de algo aparentemente contraditório: "estamos principalmente contra todo e qualquer princípio declarado...". Há, no entanto, uma lógica inegável na construção, já que a única maneira de estar permanentemente aberto implica em não ter princípios totalmente definidos. A herança de Burkhard que tinha ressonâncias do contexto religioso, encontra no GCB sua dimensão anárquica baiana. Os dois defendem praticamente a mesma coisa por razões opostas. Vale observar que Widmer primava pela capacidade de acolher idéias e sugestões. Muitas obras surgiram de observações feitas por alunos e colegas, tais como *De canto em canto II: Possível resposta op. 169*, ou *Utopia op. 142*.

A quarta e última recomendação deve ser mesmo entendida em sua abrangência, já que há muitos paraísos ilusórios no caminho da aprendizagem de Composição. A demonstração utilizada refere-se ao perigo de que estudos teóricos e estéticos possam ser um desses falsos paraísos. Essa citação de Lutoslawsky aparece pela primeira vez no *Boletim 2* do GCB (1967), exercendo uma atração considerável sobre Widmer. A razão é simples: como especialista no ensino de Estruturação Musical, Widmer precisou chegar a essa mesma conclusão. Aliás, um dos fatores de excelência do ensino de Composição de Widmer parece ter sido justamente a descoberta de uma relação produtiva com o universo da Teoria (Análise, Contraponto, Harmonia...), usando esse universo como abertura e não como doutrina.

A segunda parte do texto é dedicada ao papel do compositor na Educação Musical, concebida na amplitude que merece e não no sentido restrito da iniciação musical, ou mesmo da educação formal:

... não creio que devamos restringir a educação musical à sala de aula. Educação e deseducação se fazem diariamente com todos os meios, cabendo à televisão e rádio a principal parte.

O problema é formulado da seguinte maneira:

Qual o papel do compositor vivo na educação musical?
Como cativar para uma produção considerada hostil, hermética, erudita, alheia a concessões em meio a uma enxurrada acintosamente popularesca e apelativa de consumo fácil — garantidamente lucrativa ????

Uma primeira resposta aponta na direção de um desafio duplo para o compositor:

Além de criar algo intemporal, mediato, o artista tem a função imediata de tocar, cativar e alertar seu contemporâneo. Fazer arte é algo compulsivo que só será completado na comunidade com o ouvinte. Se isso não acontecer, seu contemporâneo, mesmo o seu colega musicista, continuará alheio, alienado, não alerta e o compositor frustrado, castrado. **Tudo e qualquer meio é válido para reverter esta situação.** Tenho a certeza que o público é crônica e acintosamente subestimado. [grifo nosso]

A frase grifada ilustra o estado de espírito de Widmer, em 1988, no mesmo período da estréia da *Possível resposta*.

Neste sentido não basta ao compositor compor, além disso ele precisa cativar colegas instrumentistas, regentes, cantores (...) estabelecer um verdadeiro ciclo vital. Para tanto ele não pode ficar alheio, isolado em sua torre de marfim, precisa descer do pedestal e procurar ser simples e empenhar-se com firmeza mesmo indo contra a corrente. **Precisa deseruditizar-se.** [grifo nosso]

Essas afirmações confirmam nossa observação anterior sobre a consciência cada vez maior da importância da mídia, no percurso de Widmer. Duas décadas antes disso, num artigo publicado no *Jornal do Brasil* (22 fev. 1969), exibiu uma opinião bem característica da tradição vanguardista:

Há em nosso século uma crescente comercialização que tende a embrutecer o homem. Não há reais critérios de difusão cultural, de modo que regadores acústicos derramam constante e implacavelmente música enlatada entremeadas de anúncios que só fomentam a mouquice. A propaganda vence pelo cansaço e a todo preço.

Isso nos dá uma medida das mudanças em curso. Mais alguns anos de vida e certamente veríamos um Widmer bem diferente do que conhecemos até então. Essa observação é importante, porque nos sinaliza que sua última década, longe de ser apenas um período de maturidade e cristalização, era essencialmente transição. A frase grifada adquire a função de cadência de todo o texto; longe de pregar uma mera simplificação ou popularização da arte, ele constrói uma palavra que, embora designe um afastamento do erudito, o inclui como parte do processo.

Como vimos, a leitura cuidadosa desse texto introduz uma série de aspectos da pedagogia composicional de Widmer. Para entendê-los adequadamente, buscamos as sucessivas aproximações realizadas por ele a cada um desses aspectos, ao longo do percurso. Dentre eles, merece certamente um destaque especial esse tom de liderança, de apelo ao ativismo de cada compositor para que trabalhe na direção de uma mudança cultural. Esse é um discurso de natureza estruturante para o ensino de Composição de Widmer e aparece como matriz de um vínculo de solidariedade entre o mestre e seus discípulos, mesmo muitos anos depois da criação do GCB, onde uma nova empreitada desse tipo não parecia plausível ou mesmo desejável.

Uma das consequências mais importantes desse discurso estruturante, que aponta para uma verdadeira 'causa' comum, é que todos ficam convocados ao trabalho, colocam-se de alguma forma num mesmo nível, unidos por uma cumplicidade que dá origem a uma saudável divisão de poder. Esse tom convocatório do ensino de Widmer é algo que permanece da década de 60 até o final; mesmo passando por transformações consideráveis, deve ser a origem da força que exercia, no sentido de contaminar a muitos que o rodeavam com o sonho de transformar o mundo e a si próprio através do fazer artístico. Curiosamente, Widmer despertou em várias pessoas — em geral colegas e não alunos — a impressão de que era movido apenas por vaidade pessoal.

3.1.2 *Paradoxon versus paradigma: marginais da música ocidental do último milênio III - falsas relações (I)* (1988a)

O texto foi produzido a partir de uma bolsa concedida pelo CNPq, em 1986, e estabelece uma conexão com a linha iniciada no final dos anos 60 a partir do trabalho *Bordão e bordadura* (1970), seguido de *Cláusulas e cadências* (1984a). O resumo apresentado pelo autor nos dá uma idéia razoável de seu conteúdo:

Na música, revezam e intercalam-se épocas de menor e maior rigor. Das liberdades restam poucos vestígios, quase nenhuma prática. Das regras há profusão. Ora, regras sendo corolários da prática costumam não apanhá-la por inteiro e pecam por isso pela esquematização demasiada. Geralmente tohem e alijam. Vide Fux Palestrina. No caso Palestrina, somente Jeppesen logrou restabelecer o sopro que animava o contraponto puro do mestre renascentista. A música do passado pede outros ressarcimentos.

O presente estudo, terceiro dessa natureza que se propõe trazer à tona e enfocar marginais da música ocidental do último milênio, visa o palpitante caso das falsas relações. Afora A. Lavignac, em 'Enciclopédia da Música e Dicionário do Conservatório' na qual, no capítulo 'Evolução da Harmonia', aborda o assunto com farto número de exemplos, os demais compêndios específicos apresentam-se excessivamente lacônicos.

Pretendemos mostrar, através de vários exemplos colhidos na literatura dos últimos sete séculos, que a falsa relação — fresta do imponderável — acompanha a evolução da nossa música desde o surgimento da polifonia até a presente data, submergindo só temporariamente em fases de recrudescimento estilístico.

Uma das mais importantes contribuições da apreciação desse texto para um entendimento da pedagogia composicional é a constatação da riqueza de literatura musical com a qual Widmer costumava trabalhar. Visualizamos, dessa forma, um cabedal de referências colocadas à disposição dos alunos nas aulas de Composição, sem esquecer, no entanto, a necessária visão crítica quanto à influência de estudos teóricos e estéticos sobre esse tipo de ensino.

Ao citar Adele Katz (1924) neste trabalho, Widmer (1988, p. 69) parece estar apresentando suas próprias idéias:

...métodos analíticos (...) deverão ser fundados em fatos em vez de teoria, com a premissa de que o sistema deveria aderir à música e não a música ao sistema. Esse não deveria oferecer um rol de regras a serem observadas pelo estudante, as quais todavia mais tarde, como compositor, estará livre de romper. Pelo contrário, a preparação deveria prover o estudante de base técnica não somente o deixando plenamente equipado de compreender as obras dos outros, mas também podendo servir como fundamento para seus próprios esforços criativos. [tradução de Widmer]

Temos aí um depoimento esclarecedor sobre o entrecruzamento do ensino de Estruturação Musical com o de Composição. Já demonstramos anteriormente como essa visão macroscópica do desenvolvimento musical, envolvendo vários séculos e estilos, pode ter se originado diretamente do enfoque de Burkhard, e como ela estaria ligada a uma série de características da produção de Widmer.

Parece importante retomar esse argumento, tendo em vista o caráter diferenciado dessa produção teórica, que não se encaixa, de maneira alguma, no contexto da literatura analítica mais recente, principalmente a norte-americana. A exigência de profundidade e especialização tornou quase impossível a abordagem de períodos tão longos. A solução encontrada por Widmer é, no entanto, suficientemente criativa para exibir coerência e profundidade, reduzindo o âmbito dos fenômenos observados e escolhendo algo marginal, geralmente desprezado, que, olhado com a devida atenção, ameaça até mesmo a estabilidade oferecida pelos sistemas conceituais tradicionais. Trabalhando na área de teoria da música, Widmer não desiste de priorizar a criatividade e o inesperado como premissas, esse também um aspecto essencial a ser revelado pela apreciação do presente texto.

3.1.3 Travos e favos (1985)

Nesse texto, Widmer faz um balanço contundente, mas, ao mesmo tempo, cheio de humor, da atividade de composição no ‘hemisfério sul’. Mistura uma série de aspectos para desenhar o perfil de um compositor que fala de seu ofício, utilizando uma linguagem que se deixa moldar por esse mesmo perfil, mostrando o compositor em ação. Sendo assim, forma e conteúdo interagem como agentes de uma mesma narrativa, algo que também caracteriza outros textos de Widmer — o melhor exemplo talvez seja *Crítica e criatividade* (1981) — e que aparece de forma mais ou menos freqüente em quase todos os escritos.

O título e os subtítulos compõem uma série de variantes com apenas duas exceções, o trecho que justificadamente merece o subtítulo de ‘alhos com bugalhos’ e a conclusão denominada de “mel”, cuja função é justamente interromper a cadeia. A série completa é a seguinte: travos e favos, trevo, travos, travas, trívio, trova paradoxal, trevas, alhos com bugalhos, favas, favos, mel. Lendo-a como uma seqüência, percebemos que houve todo um cuidado com o desenho formal do texto, cabendo a cada seção um aspecto específico do painel que vai sendo construído.

O conhecimento refinado de nosso idioma aparece na escolha desses pequenos rótulos, e essa é uma característica que vários ex-alunos apontam como surpreendente e de vital importância em sala de aula. Mas o texto revela mais do que um conhecimento refinado do idioma. Há uma demonstração de conhecimento da própria psicologia da cultura brasileira. A abertura do texto é de natureza confessional, e Widmer declara o seguinte:

...após 29 anos de Europa e 29 anos de Brasil, caminhando para o desempate, considero-me brasileiro... Dois aspectos chamam a minha atenção no panorama atual da música latino-americana. Primeiro a sua marginalização. Segundo um certo acanhamento por parte dos compositores.

Esse é um trecho que diz muito de Widmer, de sua sensibilidade, humor e capacidade criadora. Ele coloca em questão sua própria nacionalidade, utilizando a referência implícita a um jogo de futebol como cenário. Associar a nacionalidade a um jogo de futebol prestes a ser desempatado é uma atitude de quem conhece muito bem o lugar onde vive, no caso, o Brasil. Esse gesto cheio de humor e ironia constrói a seriedade e autenticidade da declaração final do trecho: “considero-me brasileiro”. O assunto que geralmente é complexo e cheio de sinuosidades fica assim resolvido em duas linhas. Quem poderia lançar dúvidas sobre essa declaração? A autenticidade conquistada torna-o representativo o suficiente para tecer as críticas que fará ao longo do texto e que já são preluídas neste primeiro momento.

Tudo isso vem emoldurado pela epígrafe que se tornaria uma referência constante para Widmer. Trata-se de um verso — “a verdade é uma só: são muitas” — de um poeta baiano — por coincidência ou não, chama-se Antônio Brasileiro —, que contribuiu para o subtexto que acabamos de analisar. Esse verso resume o que Widmer chamará mais adiante de ‘Lei da Inclusividade’, e tem um formato especial de paradoxo, mostrando a possível convivência de duas afirmações opostas num mesmo gesto.

O verso de Brasileiro adapta-se muito bem ao que Widmer pensa, tanto na questão da convivência de estilos quanto no que se refere à questão cultural. Colocado aí dessa forma, parece insinuar que a própria discussão sobre a escolha de uma das duas nacionalidades é supérflua, que é possível viver as duas verdades simultaneamente. Logo depois do gesto de abertura, no mesmo parágrafo, vem um resumo do olhar que lança sobre a composição no hemisfério sul: marginalização da produção e acanhamento dos compositores.

O tema da marginalização reaparece na seção denominada de ‘Travos’, a partir da lembrança do Simpósio Internacional sobre a Problemática da Atual Grafia Musical, organizado pelo Instituto

Ítalo-Latino-Americano, em 1972, na cidade de Roma, onde Widmer teve a oportunidade de conhecer um número expressivo de compositores. Humor e desencanto fazem par neste trecho, reforçando-se mutuamente:

Foi um muro de lamentações. Fiquei chocado e achei que deveríamos reagir. Esta continua sendo a minha opinião, mas hoje, tendo motivos suficientes para juntar-me às fileiras dos magoados e desprestigiados, constato que nem muro para lamentações sobrou.

Uma outra imagem, mais contundente ainda, aparece adiante:

Mergulhada num desconhecimento quase completo e aterrador, a música nova brasileira pode ser comparada a um arquipélago em processo de paulatina submersão...

Diante disso, três atitudes básicas são identificadas para o compositor latino-americano:

Neste contexto, restam ao compositor 3 opções: inconformismo, conformismo, desistência.

Mas quais seriam os empecilhos que ele identificava no caminho da música contemporânea?

Creio que, além de um certo provincianismo e de falta de profissionalismo, o maior empecilho para a aceitação da música nova resida na sua falta de simplicidade, na sua frequentemente inextricável complicação. Para atingi-la há obstáculos demais para serem vencidos. É claro que o novo requer novos meios, mas não posso furtar-me de denunciar excrescências e preciosismos que dificultam e obscurecem o essencial...

Ou ainda:

Parece-me, hoje, que o X da crise resida na imaturidade de nossos procedimentos (ora radicais e alienantes, ora chochos e alinhados), enfim em concepções acanhadas e sem identidade própria. Sugiro, por isso uma constante (re)avaliação valorativa e conceitual.

Esse texto nos coloca diante de uma crise que, por sinal, acontece em plena maturidade de Widmer, o que é algo um tanto inesperado. Estamos diante de elementos que certamente nos convencem ser a década de 80 um período de transição radical, mesmo que cristalizando uma série de desenvolvimentos anteriores. É justamente essa mistura que surpreende. Há toda uma proficiência desenvolvida para fazer coisas que agora se acredita devam ser bem diferentes.

Em nenhum outro texto há uma confissão tão aberta sobre essa sensação de mágoa e desprestígio enquanto compositor. Em nenhum outro lugar há uma descrição tão acurada do isolamento a que está submetido o criador musical, sem críticas, sem testemunhas, sem um retorno confiável da atividade que exerce. O fato de Widmer ter sido premiado dezenas de vezes, e não apenas no Brasil, pode nos tornar um tanto incrédulos quanto a essas declarações, mas, pensando bem, essas premiações acabam acentuando a necessidade que certamente sentia de mais prestígio, espaço e projeção, atributos tão naturais em nossa sociedade quando se trata do compositor popular reconhecido.

Não admira, pois, que a crítica e também a auto-crítica que nascem desse período sejam extremamente interessantes. Ao criticar os procedimentos “radicais e alienantes”, Widmer está estabelecendo uma ligação, até certo ponto, inusitada entre duas palavras carregadas de significação durante todo o século XX. Ele está apontando para uma possível dimensão alienante dos procedimentos radicais, tradicionalmente considerados saudáveis e libertadores. Está também querendo evitar “concepções acanhadas e sem identidade própria”.

É preciso um certo cuidado nesse ponto. A crítica ao espírito reducionista da vanguarda já vinha sendo feita de forma explícita desde a década de 60. Neste momento, parece ter se tornado ainda mais contundente. Ao falar em “(re)avaliação valorativa e conceitual”, Widmer elicita uma reflexão sobre o Grupo de Compositores da Bahia, cujo lema representava um “esforço consciente de uma postura não dogmática, valorizando a diversidade idiossincrática”. Além disso, ou justamente por isso, o Grupo teria permitido

...deixar de lado rixas naturais entre facções e invejas inevitáveis entre autores, favorecendo, durante algum período, e restrito à Bahia, o exercício, execução e difusão regular e bem recebidas pelo público, da produção nascente...

Também é sem paralelo essa menção às “rixas naturais” e “invejas inevitáveis entre autores”. Essas variáveis tão importantes na prática são, em geral, obliteradas pelos dois tipos de discurso mais frequentes entre compositores, o discurso da ‘causa’ e as reminiscências individuais. Widmer está afirmando que, na Bahia, durante um certo tempo, essa estrutura das “invejas inevitáveis” ficou de lado.

Poucos discordariam de que a energia colocada na criação do GCB teve todas as consequências positivas mencionadas no texto. Notem, porém, a ambigüidade que surge quanto à delimitação do período de existência do Grupo: “durante algum período”. Quando teria acabado? Algumas linhas adiante, lemos que “o movimento do Grupo é anti-escola, descondicionador e paradoxal”. Nesse caso, Widmer fala como se o Grupo, ou o movimento (haveria uma distinção entre ambos?) continuasse até os dias da redação do artigo. Essa ambigüidade nos coloca diante de algo fundamental para a pedagogia da composição em Widmer. Todo o processo parecia girar em torno da construção de uma cumplicidade, sendo os alunos membros de uma espécie de movimento em prol da música contemporânea.

Depois disso, o texto caminha para a apresentação de duas sínteses de grande importância, que anunciam a coda apelidada de “mel”:

Em nossa época os planos, por mais heterogêneos que sejam, se sobrepõem: o regional, continental, universal.

Na verdade, creio que dualismo, antagonismo e contradição pertençam ao passado.

Essas sínteses são cristalizações que remontam a Burkhard e que carregam em si todo o percurso realizado por Widmer. Passados todos esses anos, podemos apreciar o grau de atualidade que exibem, o que nos dá uma dimensão da abrangência do discurso de Widmer. Com elas é possível voltar a falar no ‘belo’ sem antever ou, pelo menos, sem se incomodar com a execração dos pares:

Mel

Quica, livres de entulho dogmático poderíamos nos tornar menos perplexos e mais atuantes, encarando, com alívio, novamente ‘o belo’ a ressurgir anistiado após décadas de exílio involuntário. A nossa concepção tornar-se-ia mais espontânea e descontraída, e nosso trabalho menos acuado e maçante, a nossa identidade mais tangível e menos opaca. Oxalá acorremos a tempo para sairmos do casulo e (re)conquistarmos prestígio, espaço e projeção.

De tudo que Widmer comenta e afirma neste artigo, aquilo que talvez melhor assuma a função de emblema e síntese de seu pensamento seja a proposta (feita ao compositor, e a si próprio) de uma constante (re)avaliação valorativa e conceitual. Trata-se de algo bem mais fácil de sugerir do que realizar, mas não se pode dizer que Widmer não tenha demonstrado a coragem de perseguir o que indicava seu próprio conselho.

3.1.4 Saudação a Caymmi (1994)

Trata-se do discurso de Widmer por ocasião da solenidade de outorga do título de Doutor *Honoris Causa* pela Universidade Federal da Bahia a Dorival Caymmi, em 1984, publicado em 1994. A relação entre Widmer e Caymmi representa, de certa forma, a relação mais abrangente com a música popular e com a cultura baiana. No final dos anos 60, numa entrevista ao *Jornal do Brasil* (22 fev. 1969) Widmer perguntava:

Quem negaria que Caymmi é um grande compositor? Pois nunca estudou Composição.

...Sou contra escola, porque sou pela aplicação de princípios heterodoxos. Por isso mesmo

procuro sempre estimular a composição 'livre', paralela e anterior ao estudo da teoria, do contraponto, da harmonia, da análise, da fuga, do cânone, do prelúdio coral, dos ricercarsonata variaçãorondós...

Data de 1966 um arranjo para coro a *capella* de *É doce morrer no mar* de Caymmi, melodia que reaparece em *Rumos op. 72* (número 36 da partitura), ilustrando uma técnica de variação muito familiar a Widmer. A obra foi feita como complemento à tese para concurso ao cargo de professor titular na então Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA.

Várias outras oportunidades ligaram Widmer a Caymmi, não apenas como arranjador de suas melodias, mas também utilizando o universo sonoro dessas melodias como ponto de partida para seus próprios desenvolvimentos musicais. É o caso das *3 Variações sobre uma melodia de Dorival Caymmi*, que foi dedicada a Lindembergue Cardoso logo após seu falecimento, em maio de 1989, e que, segundo inscrição do próprio Widmer, teria sido composta entre 1977 e 1989.

Ao defender a outorga do título de Doutor *Honoris Causa* a Caymmi, Widmer estava apenas sendo coerente com o que sempre acreditou. A 'defesa' foi necessária, porque havia um setor da Escola reagindo contra a indicação; temia-se uma desvalorização do esforço acadêmico em música, no bojo da atitude simplória muitas vezes dedicada à atividade musical em nosso meio. Além disso, havia a tradicional divisão de águas entre o popular e o erudito. Em seu discurso (1994, p. 13-19), Widmer se dirige a essa questão de uma maneira extremamente elegante:

A Universidade Federal da Bahia está em festa e com ela a comunidade e, em especial, o nosso Departamento de Música, antigo Seminário de Música, cujo pejo quanto à música popular é um equívoco, uma vez que, para todos nós, inclusive o compositor de vanguarda, prevalece o ideal artístico de expressar o máximo com o mínimo de meios, em outras palavras, o essencial com simplicidade.

Widmer encontra em Caymmi uma série de coisas que almejava como compositor. Toma-o como exemplo para uma crítica à complicação desnecessária, para a busca da simplicidade essencial. Descrevendo o trabalho do mestre da canção, antecipa os termos que utilizará no artigo *A formação dos compositores contemporâneos* (1988):

Eis o mérito maior de Caymmi: conseguiu esse feito, labutando com vagar, imperturbável, cuidando das idéias em **germinação**, zelando pelo seu **crescimento orgânico**, acompanhando o seu **vicejar** com carinho e, finalmente, após anos, por vezes, trazendo à luz a nova criação... [grifo nosso]

A simplicidade de Caymmi aponta para uma nova atitude com relação à criatividade e com relação ao próprio material. Tomando o dito de Picasso como referência, Widmer alude à possibilidade de deixar que o material escolhido conduza o criador. Neste caso, o sistema de escolhas sofre uma espécie de mimetismo, fica transparente, oculta-se na própria superfície da música:

Picasso afirmou que não buscava, achava. Parece soberba, mas não é. É, antes, lucidez... O artista medíocre oculta para si próprio o cosmos a ser criado. O verdadeiro se torna diáfano e a transubstanciação pode ocorrer. Caymmi não busca, acha...

O discurso acaba enveredando pelo caminho de uma análise do estilo de Caymmi, descrito como raiz identificadora da cultura do povo baiano:

Mesmo após uma análise apenas incipiente, podemos afirmar que, nas estruturas das obras de Caymmi, se delineiam os seguintes parâmetros, parâmetros esses oriundos da perfeita harmonia entre intuição e consciência e embasados nas raízes congênicas, afirmativas e identificadoras da cultura do povo baiano:

- notas prolongadas ou (re)quebradas, evocando o horizonte;
- reiterações com força de intensificação;
- frases orgânicas com nenhuma nota a mais ou a menos e nenhuma palavra a mais ou a menos;

- acompanhamento, por vezes complexo, ao mesmo nível de melodia e poesia.
Em poucas palavras: o ouvinte está em constante comunhão com a essência inerente à arte, no caso, expressa com singeleza, humor, força e amor...

3.1.5 Anton Walter Smetak (1984)

Esse artigo, publicado no nº 10 da revista *ART*, após o falecimento de Smetak, adquire um significado especial para nossa pesquisa, porque nele vemos Widmer debruçando-se sobre o percurso de um outro compositor, mesmo que de uma forma sucinta. A preocupação fundamental do artigo é captar uma essência que represente Smetak condignamente. Fazendo isso, Widmer nos deixa entrever aquilo que ele próprio considera prioritário:

Walter Smetak deixou uma grande lacuna e ensinamentos inesquecíveis. Tentarei captar o seu alcance com poucas palavras. Professor de muitos de nós, viveu seu lema 'Vir a Ser' com espírito irrequieto encarnando como poucos a força criadora. Da qual se considerava instrumento...

Plurivalente, foi músico, filósofo, artista plástico, homem de teatro, poeta e sobretudo professor. O contato com a Bahia, chamado por H. J. Koellreutter, em conjunção com intensa ocupação com a filosofia da antroposofia fizeram com que a sua potencialidade criativa chegasse a eclodir. Segundo a convicção de Smetak um novo mundo requeria homens novos, música nova, novos instrumentos. Testemunham mais de 144 instrumentos a sua fecundidade e originalidade...

Como amigo foi crítico, rabugento, às vezes esquivo, outras glorioso, humilde, radiante, severo e irreverente. Desmantelava com humor o ufanismo e a idolatria buscando sempre o essencial que sabia não-estranque e em constante transformação, mas ao mesmo tempo ligado ao imorredouro, ao som das esferas.

Temos aí um perfil muito bem talhado de Smetak e, ao mesmo tempo, os elos com o próprio universo de Widmer. Quem se dispuser a acompanhar esses elos descobrirá vários paralelos entre os dois compositores. Independentemente das diferenças individuais, eram basicamente músicos de formação européia que se fixaram na Bahia a convite de Koellreutter, desenvolveram-se em relação estreita com os ideais da vanguarda, buscaram novos rumos dentro desse universo, estiveram atentos (mesmo que de formas distintas) à importância das heranças culturais.

O *curriculum vitae* de Walter Smetak (*Smetak, retorno ao futuro, s/d*) traz uma curiosa descrição desse afastamento da tradição vanguardista:

1968: Naturalizado brasileiro em 19.03.1968. Membro 'Honoris Causa' do Grupo de Compositores Baianos. Título - 'Artista em Residência'.

Sempre insatisfeito, desquitou-se da situação anterior (tradicional), e tomou um outro rumo, dedicando-se daí em diante à Pesquisa Acústica, investigando o remotismo passado da Música e dos seus instrumentos (Oriente-Occidente), e projetando esse pensamento na Era Eletrônica... Evitou qualquer repetição. Tudo deve ser fresco como um peixe tirado d'água. Nada se guarda, tudo se joga fora, esta é a grande hora do nascimento, do crescimento e da morte das coisas. Inclinando-se cada vez mais para a Improvisação, acumulou conhecimento e sabedoria de todos os lados. A nossa Apocalipse pode ser muito bela, muito bela. A sua fonte uma vez descoberta é inesgotável.

Valendo-se desse princípio, o trabalho estava em continuidade perpétua.

Só mesmo Smetak escreveria um currículo dessa maneira. Sua nota distintiva com relação à tradição vanguardista aparece com o que ele descreve como "remotismo passado da Música". A relação com sinais de diferentes culturas (Oriente-Occidente, índios brasileiros, ancestrais latino-americanos...) aparece intermediada por essa premissa. Vale a pena lembrar que Widmer também caminha na direção de uma ressignificação do conceito de vanguarda, e que a dimensão cultural foi parte importante desse desvio, como, aliás, já tivemos oportunidade de apontar em diversas situações.

Por mais que Smetak queira criar um traço distintivo, e mesmo conseguindo, é em nome da própria vanguarda que faz isso. A alegria de declarar que “evitou qualquer repetição” fala por si própria. Widmer captou como ninguém esse paradoxo que valoriza conjuntamente a transformação contínua e a estabilidade da permanência eterna, utilizando-o como melhor representante da essência smetakiana. Como sabemos, esse é um tema de interesse inegável para o próprio Widmer, fascinado que sempre foi pelas possibilidades de transformação e pelo fascinante “equilíbrio entre o mutável e o imutável”, como disse no artigo *Tema e variações* (1981a). No entanto, é bem pouco provável que Smetak concordasse com os termos dessa síntese sem acrescentar uma série de novos elementos. Lendo a formulação de Widmer com a devida atenção, percebemos que tem muitos elementos característicos de seu próprio percurso.

Não é possível deixar de registrar a importância atribuída por Widmer e outros membros do Grupo de Compositores da Bahia aos instrumentos de Smetak, verdadeiros catalisadores de criações musicais que valorizavam o universo do timbre e da improvisação, principalmente até meados da década de 70. Os instrumentos de Smetak representavam, naquele período, uma passagem garantida para um universo sonoro compatível com o ideal da vanguarda, onde a notação tradicional não fazia muito sentido, sendo, além de tudo isso, praticamente exclusivo dos baianos.

Aparentemente, Widmer nunca se envolveu com o movimento da antroposofia, que reunia Smetak e Milton Gomes numa mesma direção. De qualquer forma, não esteve imune à influência filosófica de Smetak. É curioso perceber que o título de seu *op. 99 (Akasha)* corresponde ao conceito de ‘mente universal’ em sânscrito, como podemos verificar pelo trecho abaixo, retirado do currículo de Smetak:

É finalmente seria compreendido o sentido da música, qual não seria mais uma ornamentação de idéias ou da palavra, mas aparecerá na sua nova aurora, num novo sentido da palavra: Música, sim, mas daqui em diante AKIS-UM, proveniente da palavra sânscrita: Akasha (mente universal); Is (a vela Isis); Um (unidade, os três no UM).

3.1.6 *Crítica e criatividade*, uma exposição em 6 movimentos (1981)

Em 1981, a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência - SBPC realizou seu encontro anual em Salvador. Na oportunidade, Widmer foi convidado para participar do Simpósio sobre Universidade e Realidade: o papel do senso crítico juntamente com Ubirajara Rebouças (Filosofia) e Eliane Azevedo (Genética). Embora a atividade tenha sido registrada no currículo que Widmer envia ao CNPq em 1986, o texto ficou desaparecido até recentemente, quando, já no âmbito de nossa pesquisa, conseguimos recuperá-lo, através do coordenador daquele Simpósio, o Prof. Miguel Angel Bordas.

Sendo um texto cheio de sutilezas, parece-nos mais indicado evocá-lo até mesmo em certo detalhe, para permitir uma visão do todo, antes de procedermos aos comentários analíticos. Como sempre em Widmer, o título é uma centelha: uma fala em 6 movimentos.

Introdução: Sostenuto

Representando o *HOMO LUDENS*, sinto-me plenamente à vontade, especialmente no tocante à forma de minha exposição. (...) A crítica é a alavanca que permite aquele distanciamento necessário para que a criatividade se expanda (...) Podemos observar que os maiores desafios resultam de choques entre o estabelecido e o que não.

Falo dos feudos. É compreensível que a institucionalização até certo ponto cegue, mas acontece que geralmente transforma aquilo que cresceu organicamente em parasita: ‘O talento que os peritos têm para ver o que esperam ver, ou o que foram ensinados a ver de preferência ao que existe para ver (...) faz observar que tudo é demasiado importante para ser confiado a peritos profissionais’.

Allegro con spirito

Até que parece serem *HOMO FABER*, *HOMO SAPIENS* e *HOMO LUDENS* também instituições. No entanto temos de cada um pouco e a faceta predominante tende a abafar as demais. Seria esta a causa para a maneira canhestra como muitos artistas se expressam quando interpelados? Os seus comentários geralmente não são muito mais brilhantes do que aqueles que diariamente vimos e ouvimos sendo extorquidos de craques de futebol. Afinal o forte de ambos reside na semântica não verbal.

Andante maestoso

Além das emoções impulsivas, há duas, maiores, que fazem a arte jorrar:

- uma, congênita, raiz, afirmativa e identificadora;

- outra, circunstancial, contexto, inconformista e inovadora. (...) Ambas convivem em nós, mas vêm à tona na obra do artista, cuja trama paradoxal em justaposição de fórmulas e experiência, rituais e prospecção, chavões e estalo, reflete a sua época, sua origem, seu mundo, sendo por isto mesmo orgulhosamente única, inimitável, não industrializável, original.

Mas a sua criatividade fenece se não for regada a cada passo pelo sumo do senso crítico que continuamente seleciona e rejeita: crivo cuja condição 'sine qua non' é a liberdade de expressão e cuja função básica é permitir o fazer arte...

Acresce que o aspecto inconformista e inovador da obra perde, com o passar do tempo, a sua brisança vindo a fundir-se com o outro afirmativo e identificador. O que era revolucionário virou estilo. Padece, pois, a obra de arte também da síndrome institucionalista.

Scherzo

O inconformismo, atitude crítica oriunda do choque entre a realidade e a universalidade, leva o artista a extremos. Lembramos *Guernica*, de Picasso. Vejamos os quadros de Henrique Oswald, Folon e Lênio Braga. Ou o 'diário confessional' de Oswald de Andrade: 'Uma Filosofia Perennis... As novas categorias, o humor, a vertigem ...'

Finale: furioso

Uma obra destituída de enfoques críticos: é "chocha versalhada". A fase contestatória da MPB igualmente sai pela culatra, porque versos verberativos são amenizados e contraditos por melodias típicas de canções de amor, harmonias e formas convencionais, efeitos de luz e roupas circenses.

Coda: mesto

O nosso meio carece de estímulos, a crítica não é fomentada. Predominam soluções estereotipadas (que não são vividas como soluções) e inovações, se as houver, só são consideradas vindo de cima para baixo...

O texto de Widmer permanece contundente. Comparecer a uma sociedade de peritos, criticando a estreiteza de uma visão "especializada"! Aliás, esse é um tema recorrente: a relação entre especialização e abrangência em composição. Mas, tentando abordar o todo (antes das partes), percebemos que a estratégia composicional básica do texto é investir numa duplicidade discursiva, criando um efeito de 'reverberação de sentido', que remete a fala continuamente para as representações possíveis sugeridas pelas referências musicais. A reverberação de sentido enfraquece a dominância de uma lógica linear; lógica e temporalidade não-lineares permitem levantar uma idéia, fazê-la desaparecer, retomá-la adiante, ao sabor da tal reverberação, reforçando o caráter musical do texto.

No final das contas é um *drama de personificação* que nos é apresentado. Quem fala, ou melhor, quem tenta falar e se fazer personagem é o próprio discurso musical (semântica não verbal, segundo Widmer), na pessoa do compositor, do representante do *homo ludens*, na pessoa de Widmer. Sendo essa fala impossível, o discurso musical interfere sobre o outro, criando situações que variam do lirismo até a provocação, mas ironicamente mostrando que, mesmo sendo uma espécie de contrário, pode fortalecê-lo. É dessa ironia estrutural que vemos brotar os vários

recursos expressivos do texto, muito bem exemplificados pelo *Scherzo*, lugar tanto do humor quanto da vertigem.

Convidado a uma arena onde predomina toda uma expectativa acadêmica de utilização da fala (formalização, estilo...), Widmer escolhe o ponto de vista do compositor para construir sobre aquela expectativa sua visão de mundo, que, paradoxalmente, tenta mostrar também ao *Homo Sapiens* do quanto de lúdico ele próprio necessita. O texto é uma aula de Composição, uma aula prática, pois vemos o organismo sendo criado passo a passo.

O que mais nos importa na análise desse texto é justamente percebê-lo como representante de uma pedagogia da composição. Ao colocar um discurso interferindo sobre o outro, Widmer faz aparecer semelhanças e incompatibilidades nas estruturas de significação em jogo. É o domínio do lúdico, e o conceito de lúdico em Widmer nos interessa porque reúne um conjunto de critérios e procedimentos operacionais (regras, portanto) ativos em seu processo composicional e pedagógico. Essa atitude se espalha em diversas facetas de sua produção; ao olhar para a ‘periferia’ de determinadas concepções, por exemplo, o sistema tonal, identifica fenômenos que, se enfocados em profundidade, ameaçariam a estabilidade de toda a construção teórica — é o caso de *Paradoxon versus paradigma: falsas relações* (1988a). Um outro ângulo do mesmo processo nos é revelado pelas epígrafes utilizadas em sua obra musical; nesse caso, o discurso falado é que se oferece como alavanca ao discurso musical.

Deve-se observar que o lúdico não é considerado idêntico ao não-estabelecido e sim ao processo de construção desse não-estabelecido, onde a alavanca seria a crítica. Essa distinção é importante porque assinala que o processo de construção do não-estabelecido deve incluir o estabelecido, sendo essa uma das notas distintivas da proposta de Widmer, com raízes no ensino de Burkhard, e com conseqüências até seus últimos anos, como já vimos com relação à *Possível resposta op. 169*.

3.1.7 Tema e variações (1981a)

Esse pequeno artigo é claramente derivado do *Crítica e criatividade* (1981). Foi escrito para o *Jornal da Universidade*, n. 12, enquanto Widmer ocupava o cargo de coordenador das Atividades de Extensão da UFBA (1980-1984); por isso o tema é tratado tomando a própria Universidade como contexto de criação e renovação. Algumas idéias presentes nos dois textos ganham aqui um contorno melhor definido:

Aquele equilíbrio que buscamos incessantemente entre o mutável e o imutável, ora libertando-nos, ora fixando-nos, refutando e afirmando, criticando e defendendo? A esse vaivém contrapõe-se outro, dele decorrente: assim que um organismo, ou um movimento nascido espontaneamente ao se afirmar, tende a institucionalizar-se, por outro lado, tão logo haja institucionalização aparecem insurgências.
A mola mestra deste círculo vital é o senso crítico...

A formulação desse ‘círculo vital’ é uma contribuição importante. De início, deparamos com essa confirmação da busca de equilíbrio entre o mutável e o imutável. Podemos e devemos entender a passagem como intimamente relacionada com a concepção de Widmer sobre os processos de criação artística e musical. A importância da incerteza e da desconstrução para o processo criativo ganham um relevo especial a partir da década de 80, embora estivessem presentes já na declaração de princípios do GCB, em 1966. É que quando comparamos os textos da década de 80 com aqueles do início dos anos 70, vemos que esse relevo especial pode muito bem ter se originado de uma reação à perda do paraíso prometido pelo ufanismo daquele período. As recomendações que seguem parecem confirmar essa nossa observação:

Perscrutar, aguçar os ouvidos e afiar a língua são pontos de partida; ponderar, inquirir e criar, os meios; divergir, renovar, transformar, adequando as metas irrefutáveis da Universidade. Contudo, no dia-a-dia, as coisas aparecem mais opacas. Há tantas gradações entre crítica e convivência que é preciso uma excitação incessante.

Na verdade padecemos de uma miragem: **o conflito entre tradição e inovação, entre o institucionalizado e o não, entre ensino dogmático e ensino heterodoxo, é um conflito apenas aparente e efêmero.** [grifo nosso]

(Se compararmos, hoje, as músicas de ferrenhos opositores como Wagner e Brahms, constatamos mais semelhança do que diferença. Desse modo parecem irrelevantes as críticas que uma corrente faz à outra).

A ênfase agora é sobre o próprio processo de mudança e transformação e não sobre o conteúdo do novo estágio a ser atingido. O conflito entre tradição e inovação, entre ensino ortodoxo e heterodoxo remete a uma miragem! Esse parece ser o melhor exemplo de uma mudança significativa no discurso entre o período mais ufanista (década de 60 e início dos anos 70) e a maturidade (final dos anos 70 e década de 80). Temos aí um bom “divisor de águas”. Vale a pena comparar com um trecho de Grafia e prática sonora (1972a):

Fundamentada na iniciação musical, ampliada na iniciação instrumental e vocal e completada na faixa profissionalizante, a nova grafia musical poderá ser decisiva para assumir-se a **atitude que a época exige** de educadores e educandos, de compositores e intérpretes, de programadores e públicos. [grifo nosso]

A expressão já diz tudo: há uma atitude a ser assumida e, sem sombra de dúvida, a grafia é a melhor cara dessa atitude. Já o texto de 1981, *Crítica e criatividade*, expõe o engodo do conflito:

Essa miragem seduz em vez de instigar, a elogiar em lugar de questionar, a consentir em vez de divergir com os nossos pares.

O paradoxo revelado é simples: a polarização vanguardista impedia a crítica ao invés de estimulá-la. Como rever todas as práticas em função dessa nova clareza de pensamento?

3.1.8 Tentativa de refletir e denunciar sobre 12 maneiras equivocadas de encarar-se arte confundindo facetas com aquilo que, na verdade, deveria ser e é um todo, uno, ao mesmo tempo impacto, pujança, deleite e gozo, e cuja vivência, uma vez desfrutada se torna inesquecível, imprescindível e querida, porque parte do, e envolve o ser como um todo, como fonte, dentro do contexto sócio-geo-cultural-político-econômico-ecológico-universal propiciando-lhe equilíbrio, alento e força. (1981b)

Epígrafe: “Arte / Artista / Artífice / Artificio / Artefato / Arte fácil” (Arlindo Daibert)

Esse título é de uma originalidade e de uma força contagiantes. Dentro do percurso dos ‘escritos’ é um momento decisivo de adoção do espírito composicional, certamente prenunciado pelo *Skizze...* (1980). Há um hiato na produção de textos entre o *Ensaio a uma didática da música contemporânea*, de 1972, e a monografia *Problemas da difusão cultural*, de 1979, que parece ter sido decisivo para a maturidade com a qual nos defrontamos agora.

Um detalhe significativo nos dá a proporção da mudança operada no período. No texto apresentado em Roma — Grafia e prática sonora: perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa (1972a) —, uma breve análise da ‘arte musical contemporânea’ identifica como sintoma estrutural a “importância sempre crescente do processo criativo em lugar do objeto estético”. Agora, no início da década de 80, uma das doze maneiras “equivocadas”, anunciadas no longo título, é justamente a “arte encarada como processo”.

A crítica que está sendo colocada não descarta cada uma das maneiras equivocadas como irremediavelmente equivocadas. Não há uma rejeição de posições já assumidas no passado, há sim, o reconhecimento de que algumas dessas posições eram apenas facetas de algo maior, que, sem o devido cuidado, bloqueariam o acesso a essa condição mais abrangente de “impacto, pujança, deleite e gozo”.

Essas quatro palavras ganham uma dimensão especial, porque são as escolhidas para veicular essa nova idéia de unicidade. O que é o todo? Antes de mais nada ele é, “ao mesmo tempo”, impacto, pujança, deleite e gozo. A força do título vem justamente dessa estratégia de colocar o leitor diretamente em contato com uma experiência alusiva a esse “todo”. Com suas 73 palavras, o título se esmera em apresentar as próprias categorias que defende (impacto, pujança...); ele transgredir a expectativa de duração de um título bem comportado, instaura um ritmo muito especial, onde uma idéia vai fluindo suavemente para a outra, sem abrir mão de uma adjetivação cuidadosa de cada ponto do percurso.

Não posso deixar de registrar que o impacto desse texto remete ao próprio impacto que tive ao retomar a convivência com Widmer, justamente a partir de 1981, quando fui seu aluno de Composição e quando estive envolvido com a edição desse mesmo artigo, escolhido para abrir o n. 1 da revista *ART*. Estava vindo de um ambiente de vanguarda nos Estados Unidos, onde a linguagem era considerada um parâmetro fundamental, e os adjetivos uma grande ameaça, porque ideais para todo tipo de chantagem emocional, ideais para a venda de produtos, para a manutenção do sistema... Fazíamos até mesmo exercícios de manter longas conversas sem utilizar qualquer adjetivo. Qual não foi minha surpresa ao deparar com esse estilo! Oscilava continuamente entre admiração e desconfiança.

Embora o artigo se coloque numa perspectiva genérica, dirigindo-se à arte e não especificamente à música, há que entendê-lo como manha de compositor. Acho que é indispensável entender a escolha da colocação inicial: “tentativa de refletir e denunciar...”. Por que Widmer escolhe a palavra “denunciar”? Trata-se, evidentemente, de um rompimento com um estado de coisas com o qual não mais concorda, mas que, aparentemente, continua dominante. De onde surge a lógica de apresentar 12 maneiras equivocadas de encarar-se algo? No fundo, a questão subjacente central que o artigo coloca é apenas essa: O que é compor?

O corpo do artigo analisa e dispensa doze soluções equivocadas para o problema, apontando para um todo que transcenderia cada uma das facetas. Há, no próprio título, alguma caracterização positiva daquilo que a arte “deveria ser e é”, uma vez que “parte do, e envolve o ser como um todo, como **fonte**...” [grifo nosso]. Essa palavra passa até meio despercebida, mas é muito importante, porque, ao colocar o sujeito como origem e condição da atividade composicional, une mais uma vez as questões de desenvolvimento e de educação ao universo composicional.

As doze maneiras equivocadas são:

Arte percebida como monumento / Arte encarada como diversão / Arte contestatória / Arte usada como terapia / Arte encarada como processo / Arte encarada tal qual comunicação / Arte encarada como investimento / Arte simulacro / Arte encarada como história repleta de estórias / Arte encarada e enfocada na estética / Arte-escola / Artermania (artimanha)

Widmer conclui:

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

3.1.9 *Skizze eines Selbstporträts unter verschiedenen Gesichtspunkten* (1980) [Esboço de um auto-retrato a partir de vários pontos de vista]

Esse é um momento crucial para Widmer, que vai repercutir nos seus dois últimos anos de vida, quando retoma intensamente os laços com sua pátria de origem. Embora, ao longo dos anos, tenha tido muitas obras executadas na Suíça, e tenha mantido alguns contatos, no geral havia assumido integralmente a condição brasileira e inclusive a distância da Europa dela decorrente. Era hora de reapresentar-se a seu meio de origem, de investir na recomposição dos laços que não fora possível manter e na possibilidade de novos contatos.

A oportunidade foi criada pela viagem do Conjunto Música-Nova da UFBA para participar do Festival *Begegnung mit Brasilien* em Köln, maio de 1980, quando realiza também apresentações em Frankfurt e Bonn. Widmer e Piero Bastianelli regiam o grupo. Depois do Festival, numa visita à Suíça, durante alguns dias passados em Chardonne, na casa de um de seus amigos de juventude, Widmer elabora o texto com vistas a um encontro de compositores suíços.

Mas que estratégia buscar para fazer essa reapresentação? É uma situação pelo menos delicada, podendo facilmente descambar para o gratuito. A solução do problema Widmer constrói colocando em foco a própria dificuldade. Ele propõe um “esboço de auto-retrato”; ao invés de se esconder atrás de uma narrativa mal disfarçada sobre si próprio, ele se coloca por inteiro como objeto composicional, sendo a narrativa uma espécie de obra a realizar, um desafio para o ‘artista’, a partir de pontos de vista distintos. Colocando-se em evidência, ele pode paradoxalmente se esconder como autor do esboço. Esse detalhe acaba sendo importante porque nos remete a uma discussão sobre a vaidade em Widmer, tema com o qual já deparamos anteriormente.

Há duas partes no texto: uma dedicada a um breve comentário sobre algumas peças representativas e outra abordando o personagem-compositor de várias perspectivas diferentes:

- I. Texte (Vorbehalte; Zugerörigkeit; Studium; Heimen; Einflüsse; Eigenstems; In Ziffern) [Textos: Reservas; Pertença; Estudos; Pátrias; Influências; Próprio; Em cifras]
- II. Werke (*Vértice op. 112; Concerto op. 116; Trilemma op. 90; Prismen op. 70; Quasars op. 60; Relax op. 100*) [Obras]

A primeira parte nos oferece a oportunidade de acompanhar Widmer apresentando uma de suas peças recentes — *Vértice op. 112* (1978) para piano solo —, mesmo que de forma bastante sucinta. Ele parece bem consciente de que esse pequeno texto é, antes de mais nada, um convite para a audição da própria peça, podendo também funcionar como um comentário sintético pós-audição.

No começo apenas um martelante talude de acordes, imóvel, que vai pouco a pouco se diferenciando e ao fim condensando-se num Coral. VÉRTICE é um tipo de caminhada na crista, que exige muito do ouvinte e tudo dos pianistas.

A peça inicia no clímax, por assim dizer, e deve permanecer extremamente tensa, de forma que ambos os segmentos dançantes não tenham efeito episódico, mas sim atuem como pólos maleáveis. Eles tornam a dimensão métrica elástica, liberam a estrutura melódica antes presa em acordes e intervalos de segunda, permitindo uma transparência.

A peça é apresentada através de uma narrativa, estilo que Widmer manteve em diversas outras oportunidades. Mas a narrativa é essencialmente musical, constituída por eventos sonoros. Essa perspectiva é importante porque remete à utilização da narrativa como ferramenta para o ensino de Composição, e seu importante papel para o nível da ‘idéia geradora’. Aqui é preciso um certo cuidado, porque mesmo a análise mais cerrada pode ser considerada como um tipo de narrativa. A pergunta adequada seria a seguinte: O que caracterizaria o tipo de narrativa escolhido por Widmer para comentar suas peças? Podemos verificar que o comentário de *Vértice op. 112* introduz uma

dramaticidade característica e define um contexto de referência para os eventos musicais ali imaginados. Tomemos esse exemplo como uma primeira abordagem a essa pergunta abrangente.

A primeira seção a suceder o comentário das peças merece o curioso título de '*Vorbehalte*' [Reservas...]. Pretende, justamente, apresentar algumas considerações sobre a natureza da relação entre música e linguagem, evocando Smetak e sua já mencionada colocação de que "fazer música é loucura, falar sobre música, absurdo". O que Widmer diz sobre o assunto merece ser revisitado:

No todo eu posso lhe dar razão [a Smetak]. Geralmente é assim mesmo: 'que mundos se abrem entre o que se recebe do compositor — a título de explicação ou mesmo de instruções para execução — e o que se recebe para ouvir.

Além disso, em arte, não se trata de explicar, mas sim de vivenciar, por isso explicações podem ser um peso morto, freqüentemente desviando do principal, e ainda desgastando a predisposição.

O que realmente move/comove vai por baixo da pele. Isto, porém, é inexplicável.

Deveria se pesquisar o quanto a música nova, descuidadamente, perdeu em predisposição do público, através de procedimentos extra-musicais dos seus autores (e adeptos)...

Vamos percebendo, pouco a pouco, como esse *Esboço de um auto-retrato...* tem uma importância significativa para qualquer tentativa de refazer o percurso de Widmer. Antes de mais nada, é um texto da maturidade e, no âmbito dos *escritos*, sinaliza claramente o início desse último período. Embora não coloque tanta ênfase sobre a questão pedagógica, algo perfeitamente esperado, considerando-se o contexto para o qual foi escrito, essa comparece com toda clareza, representada pelas referências ao GCB, aos seus professores, às múltiplas disciplinas lecionadas na Bahia e, principalmente, à sua maneira de pensar o universo da composição, como aparece na seção 'Próprio' [*Eigenstes*].

Ainda no começo do artigo, Widmer nos dá uma visão geral do seu envolvimento com a música e com a composição:

O índio do Brasil não diz: 'Esta terra me pertence', ele diz, 'eu pertenço a esta terra'. Desde pequeno eu tive um sentimento semelhante a este. Cada posse me parecia suspeita. Aos 14 anos eu percebi que pertencia à música. Minhas mais antigas recordações são de meu pai desenhando e pintando conosco. Quando ele disse que eu deveria escolher uma profissão nesse ramo, para mim ficou claro que só poderia ser a música (...)

No início eu escrevia montanhas de esboços, mas quase nenhuma peça. Hoje eu componho (ou melhor, deixo que se componha em mim) quase sem interrupção, mesmo quando totalmente ocupado, e escrevo somente quando tudo está maduro, nas noites ou fins de semana.

Vale a pena permitir que o próprio Widmer relate um pouco mais sobre seus primeiros passos no mundo da música:

Decisivos para os meus estudos foram meu pai e o meu professor de piano. Com meu pai, ouvia regularmente as transmissões dos concertos sinfônicos das noites de terça-feira. Nos seus anos de juventude, ele atuou em operetas e em peças de teatro, e mais tarde tornou-se um coralista entusiasta. As primeiras aulas recebi da Sra. Guignard, mãe do cellista Eric Guignard. Ela morava no mesmo andar, no apartamento de esquina. Porém eu não era um bom estudante, e após um ano, as aulas foram interrompidas (o problema principal, dizem, era que eu improvisava demais, e minha mãe viu-se obrigada a sentar-se ao meu lado com um batedor de tapetes, para me impedir, e também evitar, que eu modificasse o que não me agradava nas peças que tocava..., aliás, exceto pelo legendário batedor de tapetes — que nunca entrou em ação — eu tive o privilégio de uma educação muito livre, baseada em respeito mútuo.)

Essa lembrança de suas primeiras aulas de piano é, inegavelmente, uma crítica ao *modus operandi* do ensino de música, e uma constatação de sua rebeldia inata com relação a esse estado de coisas. Outras lembranças importantes seguem:

Meu próximo professor foi Walter Locher, que contudo, achava que seria observável em minhas composições, que eu não teria estudado Contraponto. A ele devo o encontro com as primeiras — e raramente tocadas — sonatas de Haydn, a experiência de virar as páginas da segunda sonata de cello de Brahms, num concerto, e o respeito para com a Erótica de Beethoven, que ele então estudava ininterruptamente. Na Kantonsschule [escola cantonal] eu encontrei Otto Kühn, que achava que seria observável em minhas composições, que eu não teria estudado Harmonia, porém me introduziu nos seus mistérios, de forma que cheguei razoavelmente preparado ao Konsi [conservatório de Zurique].

Já tivemos oportunidade de abordar o resto do percurso dos estudos de Widmer, já no Conservatório de Zurique, entre 1947 e 1950, quando estudou Canto Orfeônico com Ernst Hörler, Instrumentação com Paul Müller, Análise com Rudolf Wittelsbach, Piano e Harmonia Funcional com Walter Frey e Composição com Willy Burkhard.

Depois do Conservatório, Widmer permaneceu, de 1951 até início de 1956, na Suíça, ocupando-se com a regência de dois coros de igreja, ensinando, na Aargauischen Kantonschule, em Aarau, sua cidade natal, a vários alunos de Piano e um aluno de Composição, Heiny Schuhmacher de Wettingen. De acordo com seu relato, tudo isso não lhe parecia bastante, levando-o a buscar novos horizontes. Ao escolher o plural para o título desta seção do texto — ‘Pátrias’ [*Heimaten*] — Widmer já está colocando a questão de sua nacionalidade de forma bastante clara para suíços e brasileiros:

Procurando novos horizontes, eu tive a sorte de conhecer em 1955, o compositor alemão Hans Joachim Koellreutter. Ele tinha acabado de criar os Seminários de Música da Universidade Federal da Bahia, e procurava professores.

Chegando na bela antiga capital do Brasil, tive imediatamente, muito o que fazer! Claramente se delinhearam três linhas principais de atuação:

- . aulas em todas as matérias possíveis
- . direção do Madrigal
- . Administração — logo cedo como vice-diretor, e desde então três vezes como diretor da Escola de Música.

Não sabemos como os suíços entenderam essa referência a “aulas em todas as matérias possíveis”, que pode ter soado como um conjunto de superficialidades. No entanto, um balanço cuidadoso dos papéis desempenhados por Widmer ao longo dos anos na Escola de Música da UFBA revela uma variedade enorme de atuações marcantes, em áreas que permitem afirmar, sem constrangimento, que sua contribuição fez diferença.

A lista, sobre a qual nos debruçamos recentemente por ocasião da comemoração de seus setenta anos inclui: o professor de Composição, de Literatura e Estruturação Musical (Harmonia, Contraponto, Análise, Literatura), Percepção, Rítmica, Educação Musical, Regência, Instrumentação e Orquestração e Integração Artística (matéria da qual foi idealizador, e que cuidava de uma vivência integrada nas áreas de música, teatro, dança e artes plásticas). Widmer, evidentemente, não pôde teorizar sobre cada uma dessas facetas, cuja riqueza aparece através de depoimentos dos alunos envolvidos, mas ele esteve permanentemente ocupado com a possibilidade de experimentar novos enfoques pedagógicos.

Posso muito bem relatar minha experiência como seu aluno de Percepção Musical, em 1974, como ilustração disso. Cheguei à disciplina esperando assistir a uma repetição variada do que já conhecia dos vários cursos de férias e festivais liderados por Widmer. Qual não foi minha surpresa quando o que foi colocado para experimentação auditiva e, logo depois, investigação técnica, foi o disco mais recente do *Dave Brubeck Quartet*, um grande *hit* do jazz americano do início dos anos 70. Havia métricas de todos os tipos para o ouvido identificar, as mais variadas e complexas envolvendo compassos de cinco e de sete tempos, síncope, passagens virtuosísticas, percussão à vontade... O entusiasmo com que a turma recebeu a surpresa, conduziu-a, rapidamente, para a própria execução de ritmos complexos (3 contra 2, 4 contra 3, etc.). Uma vez preparado esse

cenário, os alunos foram apresentados a ambientes sonoros contemporâneos com características semelhantes. Estava feita a conexão.

Os papéis administrativos foram bem mais numerosos que apenas vice-diretor e diretor. Ele também foi chefe de Departamento, coordenador de Extensão da UFBA, presidente da Comissão Permanente de Pessoal Docente da UFBA, membro do Conselho de Cultura do Estado da Bahia, diretor artístico da Orquestra Sinfônica da Bahia.

Não é difícil imaginar o impacto causado em Widmer por aquela Salvador do final dos anos 50, mas ele parece ainda mais impressionado com as pessoas e com o potencial que demonstravam:

A extraordinária potencialidade dos brasileiros, seu entusiasmo e um programa de ensino não rígido, deixaram-me respirar, criar novos ares, e em pouco tempo desenvolver um trabalho mais intensivo e abrangente do que jamais seria possível na Suíça.

Na seção 'Influências' [*Einflüsse*] vemos confirmadas nossas análises anteriores sobre a importância da questão cultural.

Isto também refletiu-se na composição. Eu comecei a escrever mais e generosamente. O ritmo vital e a melódica rica e modal da música brasileira encontraram minha fraqueza...

O frescor de uma cultura ainda jovem me auxiliou numa espécie de renascer, mostrando-me claramente que é preciso ser cauteloso na avaliação de questões culturais...

A distância da Suíça me ajudou a apreciar o velho de maneira nova...

Reputo como de grande importância esse último detalhe. Widmer dirige-se aos suíços e, ao invés de cair no lugar-comum de uma exaltação ao calor humano brasileiro, ele emite uma crítica ao Velho Continente e às relações humanas "atrofiadas" que desenvolve.

De qualquer forma, é na penúltima seção, 'Próprio' [*Eigenstes*] que vamos encontrar a melhor parte do artigo, uma breve descrição da filosofia composicional adotada por Widmer, que, ao mesmo tempo, representa sua idéia de desenvolvimento humano e de educação. Mais uma vez essas três coisas vêm juntas, como parte de um mesmo todo:

A distância adquirida transformou-me em profeta do relativo. Ajudou-me também a livrar-me de determinados escrúpulos. Assim, por exemplo, a pressuposição de que deve-se escrever ou evitar escrever de tal ou qual forma segundo Webern (...), e que isso ou aquilo seja necessariamente trivial ou *kitsch*. Penso que cada nova aquisição deve ser utilizada, e que os estilos e escolas que por princípio contradizem os seus predecessores, são ultrapassados por regras e hábitos. Sei que isso me rotulou de heterodoxo e vários colegas torcem o nariz, gritam e espermeiam [*Zeter und Mordio*, algo como 'morte e diabo'], porque o sincretismo ameaça a unidade artística...

Essa "distância adquirida" refere-se muito mais à distância cultural do que à geográfica. Sendo assim, a importância do olhar relativista viria principalmente dessa mudança cultural. É o que nos faz considerar esse texto como um divisor de águas. Em nenhum texto anterior aparece essa consciência. O paradigma da vanguarda, que certamente monopolizou o final dos anos 60 e o início dos 70, não incluía uma atenção muito diferenciada a esse respeito, muito embora Widmer já tivesse demonstrado, desde 1961, a capacidade de compor a partir de elementos das matrizes culturais brasileiras. A novidade não é, portanto, a presença desses elementos e sim a admissão de que o contato prolongado com os mesmos havia influenciado sua filosofia composicional.

Klaus Huber falou certa vez muito bem sobre 'correio de garrafas': a obra como um 'correio de garrafas'. Concordo plenamente com ele, e vou até um pouco mais adiante, já que toda a humanidade me parece tal qual um correio de garrafas no meio de um 'mar em espiral' (...) Para se crescer intelectualmente na vida, é imprescindível uma relativização contínua (...) Para se alcançar a relativização desejada, a arte é o mais apropriado. E como artista, sinto-me participando diretamente deste processo. Suspeitar, seguir os indícios de relações, e transformá-las em formas sonoras, da periferia até tocar o central, levar o **paradoxal** a soar, a mover, é também o meu desejo mais particular [grifo nosso].

3.1.10 Problemas da difusão cultural (1979)

A última seção desta monografia — ‘Perspectivas’ — acaba apresentando uma espécie de síntese do texto:

No decorrer deste trabalho, sete aspectos chamaram a minha atenção:

- a. a impossibilidade de encerrar-se a cultura desvinculada de contextos, especialmente dos geo-sócio-econômicos;
- b. a escassez de literatura sobre o assunto;
- c. o número irrisório de artistas engajados na árdua tarefa de encarar realidades ambientais, de formular objetivos específicos, de ajudar a separar o joio do trigo;
- d. o alastramento assustador e sanguessuga do comércio e da manipulação culturais;
- e. a certeza que cultura é algo vivo e por isso mesmo em constante renovação e transformação, mas também sujeito a enfermidades;
- f. a gama infinita dessas enfermidades patentes em manifestações inculturais oriundas da falta de critérios;
- g. a imperiosa necessidade de ‘educar para a cultura’ e, conseqüentemente, de reciclar os educadores, para não falar em nossos dirigentes.

Ao longo do texto há, na verdade, uma diversidade de temas que não estão aí representados. Aliás, esse é um texto peculiar, no qual Widmer parece não se preocupar tanto com a unidade do material apresentado. Por outro lado, é muito natural que Widmer viesse a escrever sobre o assunto, pois, desde a década de 60, defende que não bastava ser compositor, era preciso se preocupar com educação musical e assumir uma atitude mais atuante na política cultural.

Há uma busca de princípios filosóficos que norteiem a difusão cultural, e até mesmo uma ligeira introdução a questões mais abrangentes ainda, tais como “O que é cultura?” ou “O que é arte?”, embora não pretenda buscar respostas “definitivas” e sim mostrar que “a diversificação e relatividade do pensamento são virtudes fundamentais”. Temos aí uma das origens da ‘lei da relatividade’, que é figura central do artigo de 1988.

Há, também, reflexões sobre as diretrizes do Ministério de Educação e Cultura quanto à política nacional de cultura, uma abordagem sobre o funcionamento das *Casas de Cultura*, observações sobre o professor polivalente de educação artística, sobre os meios em televisão, sobre as populações alcançadas, sobre recursos envolvidos na difusão, sobre programação cultural, sobre sucesso, elitismo e censura, e ainda uma seção de advertência sobre os perigos da “comercialização desmedida e inescrupulosa”.

O trabalho está organizado nas seguintes partes:

1. Introdução; 2. Preservação; 3. Difusão; 4. Advertência; 5. Perspectivas.

Dentre as várias seções do texto, a que realmente ocupa maior espaço é a da ‘Difusão’:

3.1 Difusão visando a expansão cultural; 3.2 Abordagens; 3.3 Sobre a Política Nacional de Cultura; 3.4 Sobre Casas de Cultura; 3.5 Polivalência; 3.6 Meios; 3.7 Alcances; 3.8 Aspectos específicos; 3.9 Recursos; 3.10 Programação; 3.11 Competência, Coordenação e Promoção; 3.12 Sucesso, Elitismo, Censura.

No meio desse verdadeiro painel de temas, é possível acompanhar contradições, linhas de pensamento que são interrompidas, e até mesmo abordagens um tanto superficiais. Embora caracterize a cultura como dependente do contexto geo-sócio-econômico, toma a perspectiva do criador individual [universitário...] e dos mecanismos à sua volta, quase que, diria, a perspectiva do próprio Widmer. Para realmente levar em conta os contextos culturais, o caminho precisaria ser bastante

diferente. Não haveria necessidade alguma de reafirmar essa acepção da palavra cultura, a menos que fosse necessário expurgar alguma tendência eurocêntrica tão natural no movimento de vanguarda, para quem cultura significava, antes de mais nada, 'cultura européia'.

Não é por aí que o trabalho encontra coerência e profundidade. Como entender o real sentido desta monografia de Widmer? Ainda na "Introdução", aparece uma clara definição de propósitos, e uma caracterização da arte:

Perante a humanidade, tão castigada por injunções, pelo imediatismo cego e pela sanha tecnocrática, tenho a esperança de que uma consciência maior possa ajudar-nos a impedir a destruição de nossos valores mais básicos e a evitar que a cultura seja usada como instrumento, quando ela é muitíssimo mais que isto: é a nossa faculdade de criar instrumentos necessários para vivermos equilibradamente. E à arte, das manifestações culturais a mais expressiva, cabe a árdua tarefa de inquietar, enaltecer e testemunhar. Difamada como marginal e irrelevante, a arte é, todavia, catalizador e essência simultaneamente. (p. 18)

O trabalho é justificado como uma ajuda na direção de uma consciência maior. Widmer está claramente preocupado com a questão da difusão do trabalho composicional, e com a relação com a mídia. Talvez possa ser considerado como uma etapa intermediária entre a visão mais ingênua praticada na década de 60 e o nível de consciência demonstrado na ocasião da estréia da *Possível resposta op. 169*. Widmer se desespera com a atenção "excessiva" concedida à música popular, e com a desatenção dispensada à produção erudita:

De todas as artes contemporâneas, a musical talvez seja a menos compreendida. Enquanto as demais artes desfrutam de contatos ininterruptos com o público, a arte musical contemporânea é boicotada sistematicamente... (p. 64)

Há um outro trecho sintomático, onde fala sobre o sucesso:

Começemos pelo sucesso. Diariamente esperado, desejado e desesperadamente perseguido e, no entanto, não há receita para a sua obtenção. Impactos são espontâneos. Grosseiramente, dois efeitos fundamentais da arte são relaxação e excitação somáticas. Em outras palavras: arte só age, só transmite se for **ignífera** ou apaziguadora. Como tal processo é de natureza idiossincrática, poderá pegar ou não, ter penetração ou não, contagiar ou malograr. As razões destas causas são nebulosas...

O sucesso causa espanto, respeito, epígonos; em síntese, é um fantasma cativante, porém sujeito à manipulação e todo um sistema sofisticado de premiação é montado em torno dele. (p. 57)

Mais do que a busca de um diálogo com os contextos culturais é em torno dessa temática que acredito entrever uma das raízes motivadoras mais determinantes do texto. Como entender a difusão? O que fazer diante das possibilidades (ou impossibilidades) de repercussão das composições? Como planejar e executar programas culturais mais eficientemente? Como lidar com esse sofisticado sistema de premiação?

Não é possível deixar de registrar a singularidade do que afirma sobre o sucesso: "diariamente esperado, desejado e desesperadamente perseguido". Para o figurino da vanguarda, o compositor é antes de mais nada um agente de 'causas' meritórias, a individualidade torna-se uma função dessas conquistas. Pois bem, Widmer está abandonando esse figurino, e tratando de admitir francamente seu próprio envolvimento com a busca de sucesso. Não creio que tenha escrito outro trecho tão explícito sobre o assunto. É sobre essa base de franqueza, auto-conhecimento e perplexidade, que Widmer constrói seu percurso na década de 80.

Como é que esse tema poderia ter sido tratado na década de 60, entre pares de um grupo de Composição? O que mais aparece naquele período é 'a causa' que une o grupo, mesmo que várias vezes possa também ser entendida como uma aspiração de sucesso para todos os integrantes. Uma matéria publicada sobre Widmer no *Jornal da Bahia* (3 jun. 1973) informava que

o Grupo de Compositores Baianos surgiu em 66 do convívio de Widmer com os estudantes de composição: nada formal, sem estatutos como até hoje e preocupado em evitar o individualismo pernicioso, a influência dominante de um compositor sobre os outros que leva ao risco de formar 'escolas'.

Entre a década de 60 e o final dos anos 70 muitas coisas aconteceram. Houve um processo de diferenciação entre os membros do GCB, e as possibilidades de atuação individual cresceram significativamente. A renovação do grupo com novos alunos sempre foi um processo complicado e, depois do início dos anos 70, praticamente cessou de existir.

O texto aponta ainda para duas conexões importantes com o aspecto educacional. A primeira delas é a constatação do papel das estruturas educacionais como estruturas de difusão cultural e da necessidade de conduzi-las para um caminho de defesa dos valores humanos. A segunda é menos explícita: trata-se simplesmente da sinalização para seus alunos da importância do universo da difusão.

Um outro detalhe merece registro. O trabalho começa com uma memorável referência ao dito de Goethe: "quando um alemão ouve falar em cultura, franze o cenho...". Widmer coloca-se do lado do humor, da gozação e da autocrítica e ao mesmo tempo faz referência à sua relação de identificação com a cultura brasileira.

3.1.11 Grafia e prática sonora: perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa (1972a)

A participação de Widmer no 1º Simpósio Internacional sobre a Problemática da Atual Grafia Musical reveste-se de uma importância especial, pois trata-se da primeira oportunidade de comunicar pessoalmente, em nível internacional, o progresso do movimento composicional na Bahia. Nesta altura já é possível compor um cenário que inclui uma série de referências a trabalhos que estão sendo desenvolvidos na Bahia.

Anteriormente, o outro grande momento de Widmer fora do Brasil havia sido a viagem do Madrigal da UFBA aos Estados Unidos, em 1965, para participar de evento no Lincoln Center, em New York. A viagem foi coberta de sucesso, e o grupo vocal baiano foi considerado um dos melhores. No entanto, a ocasião não pode ser comparada com o Simpósio de Roma em termos de densidade para a área de composição. Àquela altura, o trabalho de formação de compositores 'cúmplices' ainda estava a meio caminho, não havia o GCB, por exemplo. Mesmo assim, registra-se a participação de Fernando Cerqueira e Lindembergue Cardoso, membros do Madrigal, como arranjadores de obras que constam do disco gravado em New York, além da *Ave Maria op. 33* do próprio Widmer, algo que comprova que a cumplicidade entre professor e alunos, verdadeira raiz do GCB, antecedia a criação propriamente dita do movimento.

Essas são algumas perspectivas que contribuem para um melhor entendimento do discurso de Widmer em Roma. Antes de mais nada, era absolutamente necessário, em termos políticos, caracterizar o trabalho realizado na Bahia como produção de vanguarda, e creio também que esse era o sentimento real com relação ao que vinha se fazendo. Mas ao percorrermos as temáticas escolhidas pelos diversos participantes que apresentariam comunicação no evento, vemos que ninguém se aproximou da questão didática em Composição. Isso nos mostra que o discurso de Widmer pretendia não apenas se identificar com a tribo vanguardista ali reunida, mas pretendia também registrar uma diferença.

Ao incluir inúmeras referências a trabalhos que vários de seus alunos vinham desenvolvendo, Widmer (1972a) fazia reverberar sua temática específica, elaborada em maior profundidade no

texto *Ensaio a uma didática da música contemporânea*, também de 1972. Era uma estratégia interessante para defrontar gente como Jean Jacques Nattiez — *La place de la notation dans la sémiologie musicale* — ou então Erhard Karkoschka, um especialista de ponta neste campo — *Perspectives of the musical notation in the near future* —, ambos representados na mesma publicação.

O tema da grafia é tomado como pretexto para esse percurso que vai da criatividade à didática da Composição:

A atual grafia musical, com seus múltiplos sinais e desenhos, deve ser entendida como consequência da profunda transformação na arte musical contemporânea, que se evidencia, sobretudo, através dos seguintes sintomas:

I - importância sempre crescente do processo criativo em lugar do objeto estético;

II - dissolução flagrante da tradicional separação entre autor, intérprete, público.

Estamos ainda em plena vigência do ufanismo da vanguarda. Essa “dissolução flagrante” parece ter se dissolvido ela própria logo após o início da década de 70. O entusiasmo com as possibilidades de uma nova grafia era, no entanto, uma marca inescapável daqueles anos. A invenção de novos recursos de notação era quase que equivalente à invenção de música:

Esta grafia nova abre perspectivas tão amplas na didática musical que permitirão expandir-se do mais modesto trabalho criativo de iniciação musical à composição, dos primeiros estudos instrumentais e vocais à execução virtuosística, da percepção do mundo sonoro cotidiano à apreciação das obras mais relevantes da época.

A questão educacional vem caracterizada com todas as letras no trecho que segue:

Considerando o ostracismo em que se encontra a música contemporânea, tal afirmação pode parecer pretensiosa, mas tudo indica que a contemporaneidade (a par e imbuída das coisas contemporâneas) não continuará sendo considerada irrelevante ou estranha se a própria aprendizagem tornar-se um processo criativo. Para que isto aconteça, achamos imprescindível o engajamento do compositor no processo educacional.

Por sua própria razão de ser, a nova grafia musical é favorável à criatividade...

Merece registro ainda a conexão que Widmer estabelece entre sua pedagogia e o referencial criado pelo espírito de integração pesquisa-ensino-extensão, herdado dos tempos de Edgard Santos e Koellreutter:

O raio de ação na Universidade Federal da Bahia, — que, desde 1954, estruturou as atividades musicais baseadas na constelação pesquisa-ensino-extensão —, permitiu fazer uma série de experiências em diversos setores do ensino e da divulgação musical.

Widmer inicia a segunda seção do texto — ‘Experiências’ — afirmando justamente que, “para fundamentar perspectivas, nada melhor que experiências concretas”. Essas referências pretendem dar conta da diversidade de direções que o trabalho vinha alcançando em Salvador. Duas obras recentes de Lindembergue Cardoso e de Rufo Herrera (compositor argentino radicado na Bahia a partir do início dos anos 70) são comentadas, incluindo reações do público presente às estréias das mesmas (sutilmente, um ambiente de intensa atividade artística é insinuado).

O relato dessas experiências não adquire grande profundidade. O objetivo principal parece ser a montagem de um panorama com várias direções de experimentação pedagógica. Mesmo as apresentações de *Extreme* e *Antístrofe* de Lindembergue Cardoso e Rufo Herrera, respectivamente, merecem atenção quase que exclusivamente do ponto de vista da reação do público a certos procedimentos adotados. A peça de Lindembergue tornar-se-ia um dos marcos da criação musical baiana do período (participei de sua estréia como percussionista do grupo, encarregado de tocar marimba!).

O painel de experiências pedagógicas comentadas inclui ainda: utilização de gráficos referentes aos ‘movimentos do som’ de Edgar Willems (pedagogo suíço) na iniciação musical; oficina coral realizada por Lindembergue Cardoso no Festival de Ouro Preto; anúncio de publicação da UFBA: ‘Roteiros para a Prática Sonora’; experiência de sala de aula de Alda Oliveira; pesquisa de Jarmy Oliveira sobre ensino de Percepção Musical; a filosofia do ensino de Literatura e Estruturação Musical; o ensino de ritmo para intérpretes; ensino de Análise (menciona peça de Milton Gomes) e de Composição; Walter Smetak e a invenção de instrumentos como apoio para a Iniciação Musical e Composição.

Esses relatos acabam demonstrando como o interesse de Widmer por pedagogia se espalhava em diversas direções no ambiente baiano. Mais do que nunca, temos uma caracterização desse ambiente como sendo uma espécie de equipe bem sincronizada. Embora, na prática, as coisas não fossem tão simples, esse texto reflete um nível de interação que tende a se modificar com o passar dos anos.

De todas essas experiências, interessa-nos especialmente aquelas com Análise e Composição. O trecho seguinte é um valioso depoimento sobre procedimentos utilizados no ensino de Composição, principalmente nos primeiros estágios, tomando a questão da grafia como estímulo e ponto de partida:

Na composição, partimos de esboços ou fragmentos desenhados para progredir aos roteiros mais elaborados e, se preciso, às partituras suficientemente exatas. Este processo ajuda o estudante a evitar que ele se fixe de maneira prematura e permite que a idéia original não se atrofie pelas limitações e a pormenorização inerentes à notação tradicional. Inicialmente, para não inibir com problemas técnico-interpretativos, opera-se com recursos sonoros de fácil manejo mas ricos e complexos tais como: objetos corriqueiros e bugingangas (também gravações de sons concretos); voz e corpo humanos; instrumentos de percussão; instrumentos de Walter Smetak.

A novidade da grafia e a construção de esboços são apontadas como valiosas ferramentas para a abertura de horizontes. Elas vão permitir que a imaginação musical do estudante não fique tolhida pelas convenções da notação tradicional. Muitas vezes, as idéias musicais surgem de forma bastante imprecisa, como uma espécie de clima ou contexto sonoro a ser perseguido. O professor de Composição enfrenta o desafio duplo de estimular o surgimento de idéias geradoras, e ainda de impedir que sejam meramente trivializadas ou depenadas de suas arestas mais criativas pelos recursos incipientes de notação do estudante. O ensino de música sempre favoreceu essa aberração tão comum que é o privilégio concedido ao ensino da notação em detrimento da vivência musical propriamente dita.

Widmer menciona dois exercícios envolvendo análise musical, utilizados com os estudantes de Composição:

Analisando peças com estudantes tanto de composição quanto de interpretação, recorremos frequentemente ao auxílio de roteiros. Estes são elaborados pelos próprios estudantes, seja baseando-se na audição, para posterior comparação com a partitura original (p. ex. Ligeti - *Atmosphères*), seja partindo de partitura original, reduzindo-a a roteiro (p. ex. Penderecki - *Quarteto I*). São de grande auxílio obras escritas em várias versões como, por exemplo, ‘Pequeno Tríptico’ de José Ramon Maranzano, escrita uma vez com alturas fixas, outra com alturas a serem determinadas pelos intérpretes, e ‘Primevos e Postrídio’ de Milton Gomes, sendo uma das partituras organizada por registro e outra, de maneira tradicional.

O surgimento da nova grafia representou uma espécie de oposição à busca quase obsessiva de exatidão através da notação tradicional, que caracterizou o século XX. A nova grafia admitia o ambíguo como inerente a seu funcionamento, deixando margem para múltiplas soluções. Essa é a conexão que Widmer estabelece entre grafia e estímulo da criatividade. A adoção de grafias alternativas geralmente implicava na adoção de universos sonoros alternativos. Depois de algu-

mas décadas de intensa fertilidade nesse campo, a profusão de sinais e símbolos foi deixando de ser garantia nesta direção.

Entre nós, a utilização de determinados artifícios da nova grafia foi tão repetida que, algumas vezes, o público passou a identificar 'música nova' com esses artifícios, perdendo assim qualquer possibilidade de acesso ao mundo de idéias que a música deveria veicular. Esse foi, aliás, um dos maiores desafios colocados para aqueles da minha geração: como preservar aquilo que foi conquistado anteriormente, sem cair no contexto cada vez menos tolerável das soluções estereotipadas através da nova grafia. Foi um desafio também para os compositores que amadureceram seus procedimentos expressivos naquela época. É possível acompanhar, não apenas em Widmer, mas também em Lindemberg Cardoso, Jamary Oliveira, Fernando Cerqueira e Agnaldo Ribeiro, uma clara mudança de atitude a partir do final da década de 70.

Nada disso era possível antever quando do Simpósio de Roma, e Widmer conclui sua apresentação com uma apologia da nova grafia:

Na era do audiovisual, a nova grafia musical surge como simbolização mais adequada à música atual. Permitindo visualizar a dinâmica da estrutura em toda a sua diversidade, enfim, a essência, ela satisfaz plenamente como esquema de ação e vem ao encontro tanto do intérprete como do ouvinte por ser globalizante e, portanto, de mais fácil assimilação que a notação tradicional (...) Fundamentada na iniciação musical, ampliada na iniciação instrumental e vocal e completada na faixa profissionalizante, a nova grafia musical poderá ser decisiva para assumir-se a atitude que a época exige de programadores e públicos (...) A nova grafia musical unificada permitirá que compor não mais continue privilégio de uma elite...

Eram inegavelmente esperanças desmedidas, e o discurso muda radicalmente com o passar da década de 70.

3.1.12 *ENTRONCAMENTOS SONOROS: Ensaio a uma didática da música contemporânea* (1972)

Widmer comparece ao concurso para professor titular ao Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA com um projeto duplo: uma tese — *Ensaio a uma didática da música contemporânea* — complementada por uma composição musical — *Rumos op. 72*. A peça foi idealizada em duas partes, cabendo à primeira introduzir o ouvinte ao mundo sonoro da música contemporânea, algo que se coadunava com o espírito da tese. A segunda parte era uma 'composição' propriamente dita e poderia até ser apresentada isoladamente, possibilidade que ele descartava com relação à primeira. O texto utilizado é de autoria do próprio Widmer e nos fornece um bom depoimento sobre a perspectiva da época:

O mundo sonoro muda constantemente refletindo as transformações do mundo em que vivemos. Antigamente, distinguia-se entre som musical e ruído. Hoje, a música engloba tanto som musical quanto ruído; é SOM, simplesmente: matéria prima da música vocal, matéria prima da música instrumental, matéria prima da música concreta, matéria prima da música eletrônica (...) Vários são os rumos no mundo sonoro de hoje. Mas em todos eles predominam Timbre e Dinâmica...

Parece fundamental comentar esse ponto do percurso de Widmer, a partir da demonstração aí oferecida do que se entendia como música contemporânea. O espírito é muito diverso daquele presente nos textos da década de 80. Há um deslumbramento meio ingênuo com a novidade do universo sonoro recente, levando a essa quase entronização do conceito de 'SOM'. O que teria acontecido com as estratégias de articulação do discurso? Tratava-se de uma crítica radical às articulações tradicionais, reduzindo-as a pó, através da mudança de paradigma sobre o próprio material a ser utilizado.

Essa aparente abolição das estratégias de discurso não gerou um universo sem discurso, como pode parecer o caso; surgiram novas estratégias, causadoras de um impacto enorme, mobilizadoras

de uma energia bastante intensa, apontando para um mundo novo de possibilidades, e para seus corajosos desbravadores. Em poucos períodos anteriores a imagem do compositor havia se aproximado tanto da imagem do desbravador. Tudo isso teve um impacto considerável sobre as idéias relativas à formação dos compositores. Bons compositores podiam surgir da noite para o dia, já que o processo penoso de amadurecimento nos estilos prévios passava a ser uma espécie de peso, até mesmo um entrave.

É bem verdade que os anos seguintes não puderam satisfazer todo o ufanismo que aquelas transformações prometiam. Houve uma considerável mistura das novas estratégias com as antigas, e, gradualmente, as perspectivas mudaram, como podemos acompanhar nos textos da década de 80. Naquele momento, no entanto, mesmo sabendo da considerável inclinação de Widmer para a convivência de estilos opostos, aquilo que se considerava ‘música contemporânea’ tinha um componente inegável de adesão a esse programa.

O Ensaio a uma didática da música contemporânea (1972) é construído em torno de uma frase:

A contemporaneidade
não continuará sendo considerada irrelevante ou estranha
se a própria aprendizagem se tornar um processo criativo.

Cada um dos segmentos da frase dá origem a um capítulo do trabalho, mais um exemplo da atração de Widmer por planejamento formal. Estávamos, evidentemente, naquela época em que a música contemporânea podia ser defendida com o discurso da vanguarda, com uma espécie de certeza quanto aos rumos que a arte deveria tomar. Salta aos olhos, no entanto, a concepção de aprendizagem como função da criatividade. A pedagogia da composição é tomada como um objeto composicional, devendo ser construída em bases semelhantes à da construção do objeto artístico. Sendo assim, o educacional tende a se transformar em subconjunto do composicional, algo que transparece do seguinte trecho (1972, p. 15):

Mecanismos e fontes são reciprocamente catalisadores permitindo um processo dinâmico e abrangente que tanto vale para a própria criação quanto para o ensino criativo. Trata-se, pois, do processo criativo aplicado à educação.

Trata-se, portanto, de um princípio tanto estético quanto pedagógico (1972, p. 14-19):

Ora, a adesão da criança decorre de sua identificação. Se partirmos do mundo sonoro próprio da criança, teremos esta identificação garantida o bastante para motivá-la. Daí achamos primordial a adesão do pedagogo à criança, adesão esta que será imprescindível à participação de ambos e, sobretudo, à meta do próprio ensino: deixar que a criança se molde sem interferência e imposição.

O mais importante, porém, é a atitude que assumirá o educador: ele precisa descer da cátedra, deixar de impingir e tornar-se um mestre da mediação, um propiciador propiciado e inspirado.

E ainda (1972, p. 18):

A música [Rumo Sol-Espiral, segunda parte da peça que acompanha o texto da tese] parte do mais familiar para ajudar o ouvinte a acompanhar a expansão e o dimensionamento inesperado que o mundo sonoro hoje permite.

Há, nessas observações, ressonâncias evidentes das abordagens de ensino cognitivista e humanista. O ensino ‘centrado no aluno’ está visivelmente presente na ênfase concedida ao cultivo da criatividade e no ideal de uma criança que se “molde sem interferência e imposição”, e certamente na definição do papel do professor como facilitador de aprendizagem. A leitura de Kneller (1968), *Arte e ciência da criatividade*, é uma fonte provável de acesso às idéias rogerianas, embora o livro não seja citado. Tivemos acesso ao exemplar dessa obra que foi lido e sublinhado por Widmer, e que utilizaremos, mais adiante, como uma forma de acompanhar seu interesse pela

teoria da criatividade. De qualquer forma, logo após o reconhecimento da importância da criatividade e, conseqüentemente, do lúdico, há um cuidado em demarcar o alcance dos mesmos (1972, p. 14-15), e uma preocupação com as ‘fontes da criatividade’:

Claro é que, sendo gratuita, a ludicidade satisfaz em si podendo levar a nada. Postulá-la em si como didática é insuficiente e pode levar ao engodo. Mas menosprezá-la para o processo educativo é rejeitar o instrumento mais valioso (...) Três fontes contribuirão para manter a chama da criatividade acesa: a) a transformação constante dos elementos (variação); b) a diversidade dos próprios implicados (dinâmica de grupo); c) a introdução de elementos estranhos (catalisadores).

Além de princípios pedagógicos e premissas filosóficas, começam a aparecer dados diretamente relacionados com a prática do ensino de Composição, representados no discurso do mestre.

A influência cognitivista vem diretamente de Piaget (está presente na bibliografia do *Ensaio*) e também através da adoção de algumas posições de outro educador musical suíço, Edgard Willems, dando origem à seguinte síntese (1972, p. 14):

Tomando o ato pessoal como base e partindo da imaginação ainda que inicialmente reprodutora (baseada no familiar), que transforma-se pouco a pouco em construtiva (integralizadora de elementos novos, depuradora e estruturalizante), teremos a sinopse da didática da música contemporânea.

Widmer está falando de algo que poderia muito bem ser o ‘sujeito epistêmico’ da música contemporânea. A concepção de Piaget acerca do conhecimento de um objeto como ação e transformação sobre o mesmo, ou seja, a interdependência entre gênese e estrutura, a identificação de uma ‘fase exógena’ com ênfase na constatação, na cópia e na repetição, sucedida por uma ‘fase endógena’ já envolvida com a compreensão das relações e das combinações, tudo isso está presente nesta síntese de Widmer, citada acima, que nos remete à idéia de processo educativo como criação artificial de desequilíbrios (o estabelecido *versus* o que não) que levem a inteligência (musical, composicional) a se desenvolver. O ideal da pedagogia deixa de ser uma facilitação pura e simples do processo e passa a ser a construção de desafios.

Há uma citação direta de Piaget — *O nascimento da inteligência na criança* (1970, p. 384), que reforça o que acabamos de dizer. Aparece no capítulo dedicado à possibilidade de que a contemporaneidade não continue sendo considerada irrelevante ou estranha (1972, p. 10):

Piaget vai mais longe, enfatizando a experiência: (...) as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pela atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado; e é desse estado que derivam dois movimentos complementares, um de incorporação das coisas ao sujeito, o outro de acomodação às próprias coisas’ e, mais tarde (...) as estruturas não estão pré-formadas dentro do sujeito, mas constroem-se à medida das necessidades e das situações’. Aprendemos pormenores, partículas, elementos, sempre relacionando-os ao complexo: assimilando-os, destacando-os e, finalmente abstraindo-os. Dimensões, atitudes e comportamentos se firmam neste processo de aprendizagem individualmente.

Becker (1995, p. 244), que considera *O nascimento da inteligência na criança* como a obra mais brilhante de Piaget, aponta como síntese do livro a concepção de inteligência como construção de relações e não apenas identificação, já que, para este teórico, a identidade não se resume ao estado, faz-se na dialética estado-transformação. A atividade assimiladora seria testemunha de que a organização que vai surgindo é essencialmente construção, “invenção desde o início”. Para Becker, aí reside a novidade:

... o processo de adaptação, a cada novo passo, é a estruturação, a construção de uma novidade, não importa que seja de alguns milímetros apenas: é o novo, é a estruturação do novo.

3.1.13 A leitura de Kneller (1968) e a busca de referenciais abrangentes da teoria da criatividade para o ensino de Composição

A elaboração do *Ensaio...* (1972) parece ter sido precedida por leituras em áreas consideradas relevantes para o tópico a ser desenvolvido. Faremos um percurso um tanto inusitado nesta seção. Assinalaremos algumas marcas de leitura (palavras sublinhadas, trechos demarcados, idéias numeradas...) deixadas por Ernst Widmer no exemplar de *Arte e ciência da criatividade* de George Kneller (1968), gentilmente cedido por sua família. Essas marcas de leitura atestam a busca de Widmer por referenciais abrangentes capazes de iluminar o processo de ensino de Composição.

Mesmo sendo razoável supor que essa leitura tenha sido realizada como preparação para a confecção do *Ensaio...* (1972), vale a pena observar que esse anseio por idéias relevantes a serem aplicadas ao ensino de Composição já é resultado de muitos anos de prática de ensino. Não se trata, portanto, da busca de princípios sobre os quais construir uma pedagogia e sim da tentativa de reencontrar na teoria aspectos urgentes e fundamentais enfrentados diariamente em sala de aula.

Demarcaremos, dessa forma, dentro de um campo vastíssimo e de inegável relevância para o ensino de Composição, um espaço limitado pelo interesse do próprio Widmer. Para maior clareza, enfocaremos apenas dois capítulos da obra, mas descreveremos de forma sucinta o universo constituído pelos seis capítulos do livro de Kneller, de onde algumas idéias vão ganhando contorno privilegiado pelos rabiscos de nosso leitor:

Introdução: O impulso

- Cap.1. Sentidos: examina algumas definições parciais; considera o seu indispensável núcleo de novidade; compara criatividade com inteligência; assinala a diferença entre criatividade e solução de problemas; aprecia tanto a faixa de atividades criadoras quanto os tipos de pessoas nelas interessadas;
- Cap.2. Teorias: não havendo teoria universalmente aceita considera algumas formulações alternativas passadas e atuais;
- Cap.3. O Ato: existirá um padrão no ato de criação? Quais são, afinal, as condições que parecem necessárias para que ocorra a criação?
- Cap.4. A Pessoa: Quais as pessoas altamente criativas? Nesta seção consideram-se traços como inteligência, consciência, fluência e originalidade, ceticismo, prazer de lidar com as idéias, auto-confiança, inconformismo;
- Cap.5. Educação: agora que os educadores se acham cômicos da natureza da criatividade, que lugar devem dar-lhe em nosso sistema educacional?
- Cap.6. A Semente: uma concepção própria de criatividade e de seu sentido na educação.

Relacionaremos, a seguir, os grifos feitos por Widmer no exemplar do livro de Kneller.

Capítulo Um: Sentidos

As definições de criatividade pertencem a quatro categorias. Ela pode ser considerada do ponto de vista da *pessoa que cria*, isto é, em termos de fisiologia e temperamento, inclusive atitudes pessoais, hábitos e valores. Pode também ser explanada por meio dos *processos mentais* — motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação — que o ato de criar mobiliza. Uma terceira definição focaliza *influências ambientais e culturais*. Finalmente, a criatividade pode ser entendida em função de seus *produtos*, como teorias, invenções, pinturas, esculturas e poemas. (Kneller, 1968, p. 15).

A novidade criadora emerge em grande parte do remanejo de conhecimento existente — remanejo que é, no fundo, acréscimo ao conhecimento. Tal remanejo revela insuspeitado parentesco entre fatos de há muito conhecidos, que eram entretanto encarados erroneamente como estranhos um ao outro. (Bruner, 1962, p. 5, citado por Kneller, 1968, p.17).

Essa idéia que recebe o grifo de Widmer desempenhou um papel importantíssimo tanto no domínio composicional quanto no pedagógico. O que Widmer está registrando é algo muito importante para

seu próprio trajeto como compositor e para o Grupo de Compositores da Bahia: a convivência de universos distintos, o ecletismo, a diversidade cultural... E também é uma indicação da importância das técnicas de variação para o ato de compor e para o ato de ensinar a compor.

Outra idéia importante aparece quando Kneller cita Dewey:

Somente a psicologia que separou coisas que na realidade pertencem ao mesmo conjunto, sustenta que os cientistas e os filósofos pensam, enquanto os poetas e pintores seguem suas sensações. Em ambos, e na mesma extensão na medida em que são de hierarquia comparável, existe pensamento emocionalizado e há sentimentos cuja substância consiste em apreciados sentidos ou idéias. (Dewey, 1934, p. 73).

Capítulo Dois: Teorias

Teorias filosóficas

1. Criatividade como Inspiração Divina [nenhum rabisco]; Platão-Sócrates, Maritain

2. Criatividade como Loucura [nenhum rabisco]; Lombroso

3. Criatividade como Gênio Intuitivo; Kant

Kant entendeu ser a criatividade um processo natural, que criava suas próprias regras; também sustentou que uma obra de criação obedece a leis próprias, imprevisíveis; e daí concluiu que a criatividade não pode ser ensinada formalmente.

4. Criatividade como Força Vital; Dobzhansky

Uma das conseqüências da teoria da evolução de Darwin foi a noção de ser a criatividade humana manifestação da força criadora inerente à vida. (...) Assim como um organismo cria um sistema organizado e vivo, que é o seu próprio corpo, a partir do alimento retirado ao meio, também de dados desorganizados o homem cria uma obra de arte ou ciência.

5. Criatividade como Força Cósmica; (Whitehead, 1920, p. 27-33)

A criatividade humana também tem sido encarada como expressão de uma criatividade universal imanente a tudo que existe. (...) A criatividade, pois, não apenas mantém o que já existe, mas também produz formas completamente novas. (apud Kneller, 1968, p.37-38).

O processo da educação reflete a criatividade do universo como um todo. Assim, a educação é rítmica, movendo-se em ciclos, cada um dos quais atravessa seus próprios estados de romance (o primeiro encontro entusiasmado com um assunto), precisão (no qual se introduzem a ordem e o sistema) e generalização (em que o estudante, dominada a superfície e a estrutura de seu assunto, pode utilizá-lo para mais amplo fim).

A educação não é pois, algo estranho ao aprendiz, que a ele se impõe em nome da sociedade, mas alguma coisa que ele inerentemente deseja...

Como avanço em direção ao novo, manifesta-se a criatividade na educação por várias maneiras. Uma é o crescimento da imaginação. A criança tem paixão nativa pela descoberta, que a educação deve alimentar. Em lugar de simplesmente receber o conhecimento de seus mestres e manuais, ela deve recombinar por seus próprios meios aquilo que aprende (...) O professor pode ajudar de duas maneiras importantes o ímpeto natural de criatividade. Consiste uma delas em selecionar os métodos e materiais educacionais adequados e assim tornar mais eficiente o processo de educação. Erradicando o que não é essencial, o mestre auxilia o aluno em concentrar-se nas idéias principais do assunto...

Outra maneira consiste em despertar o entusiasmo. Periodicamente o interesse do aluno se amortece, especialmente durante a fase da precisão. Cabe ao professor complementar o impulso inquiridor nativo do estudante sempre que esse impulso temporariamente canse.

Verificamos que essas idéias aparecem com muita ênfase no *Ensaio...* (1972), e parecem ter sido parte do repertório pedagógico de Widmer desde a década de 50.

Teorias Psicológicas

6. Associacionismo

Pode-se resumir o associacionismo no princípio de que o pensamento consiste em associar idéias, derivadas da experiência, segundo as leis da frequência, da recência e da vivacidade.

Quanto mais freqüentemente, recentemente e vividamente relacionadas duas idéias, mais provável se torna que, ao apresentar-se uma delas à mente, a outra a acompanhe (...) De acordo com o associacionismo, as novas idéias são manufaturadas a partir das velhas por um processo de tentativas e erros, (Kneller, 1968, p. 39-40).

Difícilmente, entretanto, o associacionismo se adapta aos fatos conhecidos da criatividade... Não seria fácil atribuir as idéias de uma criança criativa a conexões entre idéias derivadas de experiência pregressa (...) As idéias originais não são descobertas aos poucos mediante repetidas incursões em idéias já ligadas; pelo contrário, brotam na mente súbita, e, ao que parece, espontaneamente [traço paralelo] (...) a sujeição demasiadamente estrita a associações passadas na verdade prejudica a formação de novas idéias.

7. Teoria da Gestalt

Outra explicação é a de que o pensamento criador é primariamente uma reconstrução de giestalt, ou configurações, estruturalmente deficientes. A teoria da Gestalt explica de maneira até satisfatória os casos em que o pensador começa com uma situação problemática. Mas não consegue explicar como ele procede quando parte da tarefa criativa consiste em realmente encontrar tal situação. Sugere Wertheimer que, na ausência de um dado problema, o pensador começa com uma *gestalt* imaginada ou colimada, em cuja direção então trabalha [Widmer escreve 'protesto' na margem]

8. Psicanálise (Freud)

A mais importante das influências isoladas sobre a teoria da criatividade é hoje a psicanálise. Para Freud a criatividade origina-se num conflito dentro do inconsciente (o id). Mais cedo ou mais tarde o inconsciente produz uma 'solução' para o conflito. Se a solução é 'ego-sintônica' — se reforça uma atividade pretendida pelo ego, ou parte consciente da personalidade — teremos como resultado um comportamento criador. Se à revelia do ego, ela será reprimida completamente ou surgirá uma neurose. Assim, criatividade e neurose têm a mesma fonte - conflito no inconsciente, (Kneller, 1968, p. 41).

A moderna psicanálise rejeita a noção de que a pessoa criativa haja de ser emocionalmente *desajustada*. Pelo contrário, afirma, aquela pessoa deve ter um ego tão flexível e seguro que lhe permita viajar pelo seu inconsciente e retornar a salvo com suas descobertas.

9. Neopsicanálise

A principal contribuição dos neofreudianos é o princípio de que a criatividade é produto do pré-consciente. (...) A criatividade é uma regressão permitida pelo ego em seu próprio interesse, e a pessoa criativa é aquela que pode recorrer ao seu pré-consciente de maneira mais livre do que outras, (Kneller, 1968, p. 47).

10. Reação ao Freudianismo (Carl Rogers)

Na concepção freudiana, uma pessoa cria da mesma forma que come ou dorme, para aliviar certos impulsos. Ela explora, resolve problemas e pensa criativamente para obter o retorno ao estado de equilíbrio perturbado pelo impulso. A criatividade é pois, um meio de reduzir tensão. Segundo uma escola mais recente, (...) a criatividade, apesar de em parte ser uma possível redutora de impulsos, é também procurada como um fim em si mesma, (Kneller, 1968, 49-50). Em oposição à idéia psicanalítica de que a criatividade exprime impulsos interiores, E. G. Schachtel sustenta que ela resulta de abertura em relação ao mundo exterior e, portanto, de maior receptividade à experiência... A criatividade é pois, a capacidade de permanecer aberto ao mundo — sustentar a percepção alocêntrica [centrada no objeto] contra a autocêntrica secundária [centrada no sujeito].

A abertura a nova experiência implica tolerância de conflito e ambigüidade, falta de categorias rígidas de pensamento, rejeição da idéia de que a pessoa tem todas as respostas.

Rogers - Se para Schachtel a criatividade é essencialmente abertura à experiência, para Rogers é isso e mais ainda. Criatividade, declara Rogers, é auto-realização, motivada pela premência do indivíduo em realizar-se. Escreve textualmente que a criatividade é a 'tendência para exprimir e ativar todas as capacidades do organismo, na medida em que essa ativação reforça o organismo ou o eu.'

'A fonte da criatividade parece ser a mesma tendência que descobrimos tão profunda como a força curativa na psicoterapia (...) Essa tendência pode ficar profundamente enterrada sob estratos e estratos de incrustadas defesas psicológicas; pode ser escondida por trás de trabalhadas frontarias que lhe negam a existência.' [toda a citação de Rogers vem marcada por traço lateral]

11. Análise Fatorial - J. P. Guilford e A. H. Koestler

Segundo Guilford, a mente, ou intelecto, abrange 120 fatores ou capacidades diferentes, cerca de 50 dos quais conhecidos. Estes formam duas classes principais, uma pequena, de capacidades de memória, e outra muito maior, de capacidades de pensamento. Esta última por sua vez se subdivide em três categorias de capacidades cognitivas, produtivas e avaliadas. As cognitivas acham-se envolvidas no reconhecimento de informação (tornar-se alguém consciente de alguma coisa), as produtivas no uso da informação (geralmente para gerar nova informação) e as avaliativas no julgamento daquilo que é reconhecido ou produzido, para ver se é correto, adequado ou conforme as exigências. Finalmente, as capacidades produtivas são de duas espécies, convergentes e divergentes. (...) Podemos concluir, pois, que o pensamento convergente ocorre onde se oferece o problema, onde há um método padrão para resolvê-lo, conhecido do pensador, e onde se pode garantir uma solução dentro de um número finito de passos. O pensamento divergente tende a ocorrer onde o problema ainda está por descobrir e onde não existe ainda meio assentado de resolvê-lo, (Kneller, 1968, p. 55-56).

A educação geral tem-se concentrado demasiadamente, segundo Guilford, no pensamento convergente; tem mostrado ao estudante como encontrar repostas que a sociedade considera certas.

A tese central de Koestler afirma que todos os processos criadores participam de um padrão comum, por ele chamado de bissociação, que consiste na conexão de níveis de experiência ou sistemas de referência. No pensamento criador a pessoa pensa simultaneamente em mais de um plano de experiência, ao passo que no pensamento rotineiro ela segue caminhos usados por anterior associação. [trecho marcado com traço lateral]

Por mais reducionista que seja a apresentação de Kneller, algo que fica bem aparente no tratamento dado à psicanálise, vemos com este percurso um leque de referências teóricas consultadas por Widmer no período que antecede o preparo do *Ensaio...* (1972), e que exerceram influência considerável sobre seu ensino.

3.1.14 Cláusulas e cadências (1984a)

Resumo apresentado quando da publicação na revista *ART*, em 1984:

Para encerrar cartas, é praxe usar fórmulas como “no ensejo...”, “sem mais...” etc. Terminações costumam ser padrão, obvíssimas. O estudo de finais de música ocidental dos últimos oito séculos leva à conclusão de que não há regra que dure sempre e de que novas fórmulas se cristalizam paulatinamente para, em seguida, diluírem-se, embora resistindo durante séculos. A fórmula fria, por ser neutra, decanta o passar no dia-a-dia, das épocas e dos estilos e ainda revela com a sua pertinência a perene indagação que a precede, sempre, e a sua coerência ou incoerência perante a substância, o essencial de uma obra. Cláusulas e Cadências nascem cheias de significados melódico-harmônicos, tornam-se fórmulas por vezes ocas, em seguida, outra vez temáticas, para finalmente permitirem o paradoxal: a obra aberta, aparentemente inconclusa.

3.1.15 O ensino da música nos conservatórios (1971)

Poucas posturas são tão constantes no percurso de Widmer quanto a decisão de atuar, simultaneamente, em três esferas: composição, difusão cultural (planejamento, programação...) e educação. Este texto que começa com uma reflexão sobre o papel da criatividade nos tempos de hoje, acaba se transformando numa espécie de ante-projeto para reorganizar todo o ensino musical no País. Widmer mostra uma consciência aguçada de que pouco adianta refletir sobre questões pedagógicas, se essa reflexão não atinge o nível da organização institucional.

As seções em que se divide nos dão uma idéia bem clara do terreno que pretende cobrir: I. condições atuais; II. defeitos da atual organização; III. sugestões para o aperfeiçoamento do professorado; IV. uma estruturação para os diversos níveis do ensino de música; V. a formação do músico profissional; VI. conclusões.

A última seção se encarrega de apresentar as propostas, que vão desde a vinculação de cursos de Canto à existência paralela de atividades de teatro e ópera, até a proposta de instituição, pelo Ministério da Educação e Cultura, de um Conselho Nacional de Música de alto nível, cuja incumbência seria a elaboração de um Plano Diretor de Ensino, Pesquisa e Extensão da Música no Brasil.

Nela continua tocando em necessidades bastante atuais de planejamento e ordenação, necessidades essas geralmente contempladas em documentos finais de conclaves e encontros de associações profissionais da área de música, que percebem claramente a deficiência de uma dimensão reguladora proativa no sistema como um todo, atualmente apenas parcialmente preenchida por instâncias do próprio MEC, da CAPES (através do direcionamento da pós-graduação) e do CNPq (através do direcionamento das atividades de pesquisa).

O artigo se inicia com o quadro teórico utilizado na época:

É curioso mas sintomático que, numa época em que a criatividade desempenha um papel cada vez mais preponderante, a atenção dos governantes não se dirija para as instituições de arte, cujo objetivo primordial deve ser a criação.

De fato: uma escola de arte que não chega a criar e não deixa que se crie não tem razão de ser, devendo ser extinguida como perniciososa. Sob que condições a criatividade é incrementada?

Parece-nos que a primeira e a mais importante das condições é a contemporaneidade.

Depois de algumas observações costumeiras sobre o ostracismo da contemporaneidade nos dias de hoje, Widmer observa que a primeira tarefa para as escolas de música é “alcançar a contemporaneidade”, através da técnica do julgamento em suspenso. “Após certa relutância, normalmente, chega-se a um enriquecimento inesperado e a convicções estéticas renovadas”. Estamos em plena matriz discursiva da vanguarda.

O próximo passo é uma caracterização dos Seminários Livres de Música (posteriormente Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA), e o alcance da liberdade didática praticada no período de sua criação:

O que não transparece no nome [Escola de Música e Artes Cênicas] é que o Reitor Edgard Santos criou os Seminários como pioneiros no sentido de integrar justamente ensino, pesquisa e extensão. O então Ministro de Educação, que viria a ser o primeiro Presidente do Conselho Federal de Educação, antevia a reforma universitária e aplicava estes princípios às novas unidades que a Universidade baiana criava, inicialmente às escolas de arte.

Mais uma vez, deparamos com essa importante interpretação do significado das escolas da área de artes para a Universidade Federal da Bahia, aparentemente abandonada durante muitos anos, e apenas recentemente revisitada. Essa observação caminha em paralelo com a convicção de que a renovação do sistema educacional precisa partir de transformações nas próprias escolas:

Impunha-se o fato de que é nas Escolas de Música que se ensina aos futuros professores de música como se deve ensinar, de que é lá que se formam os cantores, instrumentistas e regentes que interpretarão a música nos concertos e nos discos e é lá que se moldam os **compositores: pesquisadores *sine qua non***. [grifo nosso] De lá, achamos, deverão sair também os musicólogos, os organizadores e programadores da vida musical, os críticos e os representantes nos órgãos estaduais e federais (onde há pouquíssimos músicos). Daí nossa convicção de que somente uma renovação que abranja todos os setores da vida musical poderá trazer frutos.

No universo widmeriano do conhecimento musical, os compositores ocupavam o lugar de pesquisadores *sine qua non*. Essa é uma questão que ainda causa estranheza nos comitês assessores de pesquisa da atualidade, e que aponta para a já tradicional polêmica sobre a natureza da pesquisa na área de música.

Uma descrição sucinta mas acurada do funcionamento da disciplina Literatura e Estruturação Musical merece nossa atenção:

Propomos para todos os cursos, um núcleo comum globalizado, que chamaremos de Literatura e Estruturação Musical (LEM), compreendendo uma revisão da teoria elementar, percepção, estudo da melodia, harmonia, morfologia, baixo cifrado, contraponto, fuga e instrumentação, girando o estudo musical teórico em torno de uma seleção de pelo menos cento e vinte (120) obras, trinta (30) por ano, representativas dos diversos períodos históricos... Representaria, assim, LEM em realidade, uma verdadeira iniciação à composição para todos.

Toda a filosofia implantada nos cursos de Música da UFBA a partir da reforma universitária dependia do bom funcionamento da disciplina Literatura e Estruturação Musical, um eixo de pelo menos oito semestres para todos os cursos. Para o curso de Composição, essa disciplina foi pensada como inseparável do ensino da própria disciplina principal. Ao invés de disciplinas isoladas, para dar conta do ensino de harmonia, contraponto, análise e literatura, concebia-se uma forma de fazer isso de maneira integrada, sendo que o motor dessa integração era o enfoque composicional.

Esperava-se que os alunos (mesmo os de Instrumento e Educação Musical) compusessem pequenas peças que exibissem as características dos diversos períodos históricos. Nas mãos de Widmer, essa disciplina foi uma poderosa ferramenta para a formação de compositores. Tudo o que encontramos, ao longo do percurso sobre filosofia composicional, da herança do espírito de Burkhard até a seção 'Sobre si mesmo' no *Esboço...* (1980) casa perfeitamente com a estrutura montada.

Além da sugestão de criação de um Conselho Nacional de Música, há a recomendação de uma "reimplantação paulatina de aulas de música no ensino fundamental e médio, inicialmente em colégios-padrão, (...) até alcançar nova obrigatoriedade". Essa é uma luta que também permanece até os dias de hoje.

Quanto ao Plano Diretor, que seria traçado pelo Conselho Nacional de Música, há vinte 'sugestões' colocadas no final do artigo, dentre as quais evocamos algumas:

1. Urge um levantamento das escolas de música — dos cursos, das instalações e dos corpos docente e discente — existentes no País e seu funcionamento nos últimos dez anos (...)
2. A autorização para o funcionamento de escolas de música e (ou) dos diversos cursos nas mesmas, deverá depender da situação geo-cultural, bem como das reais condições da pesquisa e extensão (...)
9. A instituição de cursos de pós-graduação: bastaria uma ou duas universidades oferecerem musicologia; outra, especialização em música antiga; outra, em música concreta e eletrônica; outras, pós-graduação de instrumento; e, finalmente, algumas, ligadas a respectivas Faculdades de Educação, pós-graduação de 'educação musical'.

10. Seleções periódicas de âmbito nacional canalizariam os candidatos para os cursos (...)
12. a) As disciplinas correlatas 'teóricas' (entendemos que a teoria decorra da vivência), deverão ser cuidadosamente selecionadas e dadas de maneira que a carga horária seja mínima... b) a prática de conjunto, por menor que seja, deve ser cuidada desde os primeiros anos do ensino.
13. Apresentações regionais e nacionais aferirão a vitalidade de todos os cursos.
14. Giros nacionais e internacionais dos melhores solistas e conjuntos difundirão a cultura brasileira (...)
17. Todo professor deve ser obrigado a freqüentar periodicamente estes cursos (aperfeiçoamento e reciclagem) (...)
20. Edição pelo Ministério de Educação e Cultura de livros e cadernos didáticos que visem a atualização do ensino em caráter de emergência.

3.1.16 *Bordão e bordadura* (1970)

Este trabalho foi apresentado em concurso ao cargo de professor assistente da UFBA, no Departamento de Composição, Literatura e Estruturação Musical. Nessa ocasião, Widmer foi argüido pelos professores Roberto Santos, na época reitor da UFBA, Henrique Morelembaum, da UFRJ e Manuel Veiga, então diretor da Escola de Música e Artes Cênicas.

Foi certamente o primeiro trabalho de fôlego escrito por Widmer, e parece ter sido parte de uma estratégia de habilitação de lideranças da área de artes, necessidade surgida com a adoção da nova estrutura universitária após a Reforma de 1968. Daí a presença do próprio reitor na Banca Examinadora.

Em 1982, quando da publicação do artigo na revista *ART* n. 4 (versão revista e ampliada), Widmer acrescenta o seguinte resumo:

Em toda a história da Música há constantes que permitem contrastar características de estilo, de épocas, povos e compositores. Em foco o bordão e a sua variante menor, a bordadura, redundâncias perenes e, por isso mesmo, bastante neutras para auxiliar na decantação daquilo que há de original de que(m) quer que seja.

O trabalho se propõe

...verificar, em um dos elementos, constante em toda a evolução musical tanto quanto a eterna arte da variação, da qual contrasta, no som sustentado, se é possível estabelecer princípios fundamentais para processos analíticos que não se restrinjam a determinadas épocas, obras ou técnicas...

...daí surgirem obras ditas clássicas, por melhor representarem a época quanto à técnica, construção e expressão artísticas. Ora, raros e curtos são tais períodos de cristalização e depuração, muito mais longas são as intermitentes fases de transição.

3.1.17 *Boletins do Grupo de Compositores da Bahia* (1966-1971)

Boletim 1º (Declaração de princípios dos Compositores da Bahia, 30.11.66)

Boletim 1 - Grupo de Compositores da Bahia (1967)

Boletim 2 - Grupo de Compositores da Bahia (s/d), provavelmente (1968)

Boletim 3 - Grupo de Compositores da Bahia (s/d)

Boletim 4 - Grupo de Compositores da Bahia

(Anexo Série Compositores da Bahia n. 1 - *Ave Maria op. 33* de Widmer) (s/d)

Boletim 5/6 - Grupo de Compositores da Bahia (s/d)

Essas publicações marcam a criação do Grupo de Compositores da Bahia, permitem entrever as atividades em curso e também as temáticas emergentes do período. No geral, a série começa de uma forma bastante jovial (quase juvenil mesmo) e vai caminhando na direção de um boletim universitário, estágio que atinge claramente nos últimos números.

Boletim 1º (1966)

São seis itens que compõem a série, sendo que o primeiro está duplicado. Na verdade o que vem publicado em 1966 é apenas um programa de um concerto — *compositores da bahia & música popular experimental* — que inclui, no verso, a Declaração de Princípios tão aludida ao longo de nosso trabalho. Vemos, dessa forma, que essa Declaração não surgiu junto com o grupo, nas atividades da Semana Santa no Teatro Vila Velha. Além do ‘artigo único’ que aparece como bordão ao longo do percurso de Widmer, há uma segunda parte, em tom de galhofa:

1. Qualquer aplauso ou manifestação... (censurado) é considerado subversão.
2. São manifestações permitidas: a) vaias b) assobios c) tomates d) ovos podres
3. Com referência aos intérpretes, faz-se necessário salientar que são inocentes. Convém poupá-los para os próximos concertos...

O concerto incluía obras de Milton Gomes (*Octeto* - 1963), Jamary Oliveira (*Conjunto I* - 1966), Guilherme Vaz (*Partitura primeira Terra*), Nikolau Kokron (*Octeto* - 1957). Na segunda parte do programa, música popular de Gilberto Gil (*Louvação*), Antônio Renato Froes (*Nordeste*) e Chico Buarque (*A banda*), entre outros. O programa registra ainda que a direção era de Ernst Widmer.

Boletim 1 (1967)

O *Boletim 1* incluía uma apresentação, o *curriculum vitae* de Widmer (que o apresenta como professor de Composição e Educação Musical), um relatório de atividades e uma lista de membros fundadores do Grupo de Compositores da Bahia. Na apresentação, diz-se que o GCB propõe-se a

...estimular e difundir a criação musical contemporânea através de intercâmbio, concertos, pesquisas, jornadas, festivais, edições e empréstimos de fitas e materiais tendo como meio de comunicação este boletim informativo que ora inicia.

Não deixa de ser curioso ver gente que já compunha com um nível de complexidade invejável colocando ‘pesquisa’ e ‘empréstimo de fitas’ no mesmo plano. De qualquer forma, esse espírito juvenil de coesão que transparece deve ser considerado como um dos motores de toda a produção da época, que já aparece registrada parcialmente nesse boletim.

O relatório de atividades lista 25 estréias realizadas entre abril de 1966 e julho de 1967. Ernst Widmer comparece com 7 obras (*Diálogo do anjo com as três mulheres, sobre a paz op. 39, Quodlibet op. 14, Kyrie op. 46, 5 Quodlibet op. 42, Concatenação op. 37 n.162, Salmo 150 op. 43*), e seus alunos com 16 obras (Fernando Barbosa Cerqueira, Milton Gomes, Nikolau Kokron, Antônio José Santana Martins, Rinaldo Rossi, Lindembergue Cardoso, Jamary Oliveira, Guilherme Vaz). Vemos também neste boletim o registro de uma execução do arranjo para coro de *É doce morrer no mar* de Caymmi, feita por Widmer (3.7.1967). Ao completar as 3 *Variações para piano* sobre o mesmo tema em 1989, dedicadas a Lindembergue Cardoso, Widmer demonstra um envolvimento com o tema de Caymmi que já ultrapassa vinte anos.

Ao examinar esses boletins, vamos tomando consciência do tipo de aprendizagem que está acontecendo. Uma aprendizagem que já trasbordou da sala de aula para a sala de concerto. O que é que, de repente, autoriza todos esses atores a assumirem a cena como criadores musicais? Embora isso não esteja explícito em lugar algum, há um investimento generoso de energia nesses novos

compositores que se aproximam sedentos da vida musical. Alguém foi capaz de convencê-los da importância do que poderiam fazer. Eles conseguem mobilizar um número razoável de intérpretes, e realizam concertos no Teatro Vila Velha, na Reitoria da UFBA, no Instituto Cultural Brasil-Alemanha e no Teatro Castro Alves.

Vinte anos depois desse período, quando Widmer completou 60 anos e foi homenageado pela Orquestra Sinfônica da Bahia, Lindembergue Cardoso (1987) escreveu um texto relativo à data, que, inicialmente, mal compreendi:

...Ele acreditou.

Acreditou, quando veio para a Bahia há 30 anos. Acreditou que poderia realizar aqui, na nova pátria. Acreditou na juventude que povoava a Escola de Música da UFBA (na época, Seminários de Música). Acreditou na criatividade dos seus alunos. Acreditou na sinceridade, na honestidade e, acima de tudo, no amor à causa do ensino de música. Acreditou no universo sonoro da Bahia. (...)

...E é por tudo isso, que acreditamos nele,

Widmer é um baiano que, por acaso, nasceu na Suíça.

Na época, pensamos que Lindembergue estava desviando um pouco o foco das homenagens para o alunado, mas hoje podemos ver a homenagem na dimensão que merece. A grande diferença que Widmer representou foi justamente essa: acreditar na capacidade desses que o rodeavam. Ao que tudo indica, essa é uma diferença fundamental para o ensino de Composição, sem a qual não há pedagogia possível.

Boletim 2 (provavelmente 1968)

Sumário

Milton Gomes - *Curriculum Vitae*

Apresentação de Jovens Compositores da Bahia (texto de Widmer)

A Propósito de um Concurso (matéria de Cidinha Mahle no *Jornal de Piracicaba*)

Concurso de Composição Erudita e Popular (matéria de Bruno Kiefer no *Correio do Povo* em Porto Alegre)

A título de resposta

Relatório de atividades (2º semestre de 1967)

Apresentação de Jovens Compositores (anúncio – 1968)

Ao *Boletim 2* falta uma data de publicação. Como inclui a transcrição de uma matéria escrita por Cidinha Mahle e publicada no *Jornal de Piracicaba* em 20.12.1967, é razoável supor que tenha sido lançado no início de 1968, porque anuncia a Apresentação de Compositores deste ano, cuja data limite para inscrições era 1º .9.1968. Além de ajudar a “datar” o boletim essa matéria ressalta que a Bahia “está sendo praticamente o único estado da federação a estimular o jovem artista, compositor de música erudita”.

É importante conferir no *curriculum vitae* de Milton Gomes os estudos musicais realizados:

Iniciou seus estudos musicais em 1955, nos Seminários Internacionais de Música da Universidade da Bahia. Foi aluno de Sônia Born: solfejo; Yulo Brandão: harmonia e história da música; H. J. Koellreutter: instrumentação e composição; Ernst Widmer: teoria, harmonia, análise, instrumentação e **composição**. [grifo nosso]

Outro detalhe importante é o registro da obra *O mundo do menino impossível* (1966) para conjunto de câmara e recitante, com texto de Jorge de Lima. Teria sido Milton Gomes aquele que aproximou Widmer de Jorge de Lima?

O texto de Widmer sobre a I Apresentação de Compositores da Bahia, realizada entre 17 e 19 de novembro de 1967, no Teatro Castro Alves, é o primeiro escrito da série sobre a qual nos debruça-

mos e já teve um trecho citado anteriormente, quando identificamos a permanência de um discurso em defesa da música contemporânea ao longo das três décadas. Esse texto aborda justamente a relação de desequilíbrio entre a música popular e a erudita e faz votos de que a iniciativa da Apresentação se multiplique no país:

Faço votos que se alastrem e cresçam através do país inteiro, que o intercâmbio se torne uma realidade, para que o compositor mais longínquo e isolado sinta o apelo: os compositores eruditos que o Brasil poderia ter estão ainda anônimos, ignorados por todos, inclusive por si próprios.

Um ambiente propício, espírito heterodoxo, entusiasmo e perseverança podem despertá-los.

Esse trecho é histórico. Ele é a evidência de que Lindemburgue Cardoso está afirmando vinte anos depois. Além disso, fixa na década de 60 o termo 'heterodoxo', mostrando que a escolha da Declaração de Princípios não foi obra do acaso, ou fruto de uma reinterpretação posterior, quando os tempos pós-modernistas favoreciam esse tipo de leitura. Nada disso, o heterodoxo foi proclamado em pleno vigor da vanguarda.

O *Boletim 2* traz também uma polêmica iniciada por Bruno Kiefer, que havia participado da comissão julgadora da Apresentação de Compositores, juntamente com Esther Scliar (Rio de Janeiro), Ernst Mahle (Piracicaba), Manuel Veiga (Salvador) e Osvaldo Lacerda (São Paulo). De volta a Porto Alegre, Bruno Kiefer publica uma matéria sobre o evento no *Correio do Povo*, que é transcrita no boletim, com uma crítica contundente aos compositores envolvidos.

Os concorrentes foram quase todos jovens de vinte e poucos anos, educados musicalmente nos Seminários da Universidade. Impressionou a solidez do artesanato. Esteticamente avançados. Mas o conceito de avançado merece uma posição crítica. Costuma ser avançado, ou de vanguarda, aquilo que corresponde a um modo de pensar e sentir europeu. Tendo em conta que a arte nasce da necessidade de expressar e estruturar a realidade em que vive o artista, sendo a comunicação uma faceta essencial, é singular que o grupo de compositores jovens da Bahia — salvo um — expressasse algo que, basicamente, não é nosso (...) E isso justamente na Bahia, sem dúvida o coração do Brasil.

Antes mesmo de enfocarmos o tema da crítica, devemos ressaltar a importância desse depoimento sobre a “solidez do artesanato” e a aparente surpresa de encontrar todos esses “jovens de vinte e poucos anos” compondo bem. Não havia nada do gênero acontecendo em outro lugar do Brasil. A exceção (“salvo um”) deve ter sido Lindemburgue Cardoso com sua *Minisuite* para sopros e percussão (choro, valsa, frevo). Kiefer elabora ainda mais sua crítica, que nos interessa acompanhar, porque apresenta um depoimento analítico sobre o conceito de vanguarda, e sua relação com a “realidade brasileira”:

Há na arte européia uma postura anti-emocional. Ser da vanguarda implica ter medo dos afetos; em música implica ter medo da melodia. Ser da vanguarda é atirar-se na busca de efeitos novos, é preocupar-se com a criação de estruturas abstratas. Ser da vanguarda é aderir a um cientificismo que não tem o menor sentido em arte. Embora a matemática tenha preocupado numerosos compositores ao longo da história, nenhuma música de valor resistiu ao tempo por causa de uma possível matemática oculta ou visível. Pensamos que este medo dos afetos, este medo de ser qualificado de romântico, portanto retrógrado na era da tecnocracia, faça com que numerosos artistas passem a viver alienados em relação à sua realidade. Em vez do embasamento emocional na realidade, a vivência da realidade artística importada e mais ou menos acomodada ao gosto pessoal. **Não encontramos terra — em sentido o mais lato possível — nas composições dos jovens da Bahia.** No concurso anterior a situação foi diferente. [grifo nosso]

Embora longa, a intervenção de Kiefer me parece de grande importância como depoimento de primeira mão sobre o que estava acontecendo na Bahia a partir do ensino de Widmer, e também

pela lucidez com que desfia sua argumentação (era professor de Matemática na UFRGS...). Levando em conta que o ensino formal de Composição começou em 1963, estamos falando de uma avaliação dos últimos quatro anos de trabalho. Então, era possível formar compositores de nível técnico elogiável em tão pouco tempo?!

Creio também ter sido muito importante para o próprio Widmer, dentro de seu aprendizado sobre a dimensão cultural em composição. Ao questionar a validade do que lhe parece um transplante de conceitos europeus, Kiefer não se deixa resvalar para um saudosismo da posição nacionalista e, inclusive, elogia a postura de Widmer de evitar impor qualquer “diretriz estética aos seus discípulos”, permitindo que cada um conquiste por “conta própria a sua personalidade”. É uma crítica que precisa ser levada em conta, não é possível ignorar por parcial ou simplória.

Há uma seção no boletim dedicada justamente a tal tarefa. Os respondentes não escrevem uma resposta, eles apresentam algumas referências “a título de resposta”, expressão que utilizam para nomear a seção do boletim. O artifício evita uma confrontação e, ao mesmo tempo, comparece aos pontos principais da polêmica. A primeira referência é a Declaração de Princípios. O refrão anarquista tenta exorcizar o patrulhamento da crítica de Kiefer.

A segunda referência é tomada da pena de José Maceda (University of the Philippines), um compositor e etnomusicólogo que esteve durante um período na Bahia, e que trabalhou estreitamente com os compositores daqui. O cerne do pensamento de Maceda é que as fontes de criação musical (i.e., vanguarda) não precisam emanar apenas das áreas tradicionais, podem vir de áreas emergentes, tais como a Ásia Oriental ou a América do Sul. Com isso, os respondentes acusam Kiefer de estar supondo que a vanguarda seja um atributo europeu. Por que a vanguarda não poderia ser feita aqui?

A terceira referência vem de Witold Lutoslawski, e permaneceu importante para Widmer até o final de sua vida. Afirma que o compositor, no ato de trabalho, não pode se permitir pensamentos que tendam a denominar ou classificar a composição; ou seja, os estudos teóricos e estéticos não podem interferir no ato de compor, pois paralisam “o mecanismo que põe em marcha o pensamento criador”. Essa é diretamente uma alfinetada em Kiefer, um autor de textos de estruturação e história da música.

A quarta e última referência vem do próprio Widmer. É um discurso do tipo “*I have a dream...*”:

Em outras épocas ouvia-se só composições contemporâneas, atualmente tão marginalizadas. Acho que é antes de mais nada uma questão de atitude.

Imagino o compositor de música erudita descendo de sua torre de marfim tentando expressar-se de maneira mais simples sem por isso trair a sua autenticidade.

Imagino as Culturas Artísticas, as fundações, as Sociedades de Amigos da Música, as Pró-Artes, as rádios e TV e outras entidades aderindo ao movimento do Grupo de Compositores da Bahia e de outros grupos, comprometendo-se a incluir nos seus programas obras contemporâneas.

Ao apresentar essa defesa da contemporaneidade, insinua que Kiefer está falando em nome da tradição e ortodoxia. Widmer fala em “descer da torre de marfim” sem trair a autenticidade. Mas essa era justamente a questão. O que seria autenticidade? A crítica de Kiefer não podia ser tão facilmente exorcizada, porque trazia um questionamento muito concreto: qual a relação da produção dos compositores baianos com o manancial cultural que os cercava? Essa pergunta permaneceria ativa durante todo o percurso de Widmer, podendo ser associada a várias soluções desenvolvidas no âmbito da composição e do próprio ensino.

Boletim 3 (provavelmente 1969)

Sumário

Ernst Widmer: O Grupo de Compositores e as Apresentações de Jovens Compositores [artigo publicado no *Jornal do Brasil* em 22 fev. 1969 sob o título 'Música Erudita - um problema de divulgação'].

Nikolau Kokron Yoo - *Curriculum Vitae*

Introdução à II Apresentação de Jovens Compositores

Relatório final da II Apresentação

Relatório das atividades artísticas no ano de 1968

Notícias outras

O boletim gira em torno da II Apresentação, tendo sido publicado em março de 1969, segundo informação contida no *Boletim 4*. O artigo de Widmer é o documento mais significativo de todo esse período inicial do final da década de 60. Publicado num jornal de prestígio indiscutível, ele reconstrói a lógica e o percurso do trabalho que vem sendo desenvolvido na Bahia. Como o ano de 1969 seria marcado pelo grande sucesso obtido pelos compositores baianos no Festival da Guanabara, estamos diante do início de uma fase de projeção do trabalho em nível nacional. Trata-se de uma importante peça do processo que se inicia. Ele traz em si muitas das idéias básicas que os escritos subsequentes irão desenvolver, apresentando algumas delas como heranças do período de criação da própria Escola de Música:

Entre as metas dos Seminários de Música da UFBa, fundados em 1954 pelo Reitor Edgard Santos, figura a atualização e revalorização da música sob os ângulos do ensino, da divulgação e da pesquisa: a música como parte integrante e fundamental da educação, daí a necessidade de difundir obras de todas as épocas e procurar caminhos novos de ensino criativo que possa estimular jovens imbuídos de música.

A idéia matriz talvez seja justamente essa, de que difusão cultural, criação e ensino são partes de um mesmo todo. Qualquer progresso num dos setores afeta os outros. O ensino criativo não é, portanto, uma melhoria qualitativa, é uma condição *sine qua non* na área de Composição.

Uma segunda idéia importante aparece logo no início do artigo. Trata-se, aliás, de uma confirmação da leitura que fizemos anteriormente sobre o significado de Widmer e do GCB no contexto da criação musical brasileira:

Quando deixei a Suíça, em 1956, para vir à Bahia, havia poucos compositores: a geração dos consagrados, a mais nova em conflito entre dodecafonismo e música nacional...

Widmer entendia esse dilema entre dodecafonismo e música nacional como um beco sem saída. A atuação alegre e intensa que o Grupo instaura, a inexistência de estatutos ou atas de fundação falam em favor dessa superação.

Uma terceira linha de raciocínio dirige-se aos mecanismos da difusão cultural em nosso século, em que "regadores acústicos derramam constante e implacavelmente música enlatada entremeadas de anúncios que só fomentam a mouquice". Daí insinua-se a sugestão de vender música de melhor qualidade com métodos igualmente agressivos.

Uma quarta idéia aborda diretamente a questão do ensino:

Aplicando um ensino atualizado que não coloca o mestre mas o educando no centro das atenções, estimula-se o autodidatismo com a interferência de catalisadores: oportunidades, que nem armadilhas, precisam ser preparadas ao longo do caminho da aprendizagem...

Um compositor precisa conhecer seu métier e descobrir a si próprio para ser autêntico. A improvisação dirigida provou muitas vezes ser a chave mágica para atitudes novas após despojar a mente de fórmulas e formas tradicionalistas e convenções estereis.

Para aprender a compor é imprescindível ouvir, regularmente, o produzido...

Boletim 4 (1970)

Sumário
Introdução (escrita por Widmer)
Sobre os membros do grupo
Relatório das atividades de março/69 a abril/70
Notícias diversas
Anexo: Série Compositores da Bahia n. 1

Esse boletim tem a preocupação básica de registrar tudo o que está acontecendo com a difusão das obras dos compositores baianos. O texto de Widmer se insere nesse contexto. O esforço é descrito como essencialmente coletivo:

...destacam-se, em 1969, a maciça participação do grupo no I Festival da Guanabara classificando 5 obras na semi-final e 3 entre as cinco primeiras colocadas...

Além desse festival, registra-se também a III Apresentação de Jovens Compositores da Bahia, com a inscrição de 29 obras de dezesseis compositores, e a realização de um “certame inédito no país”, o Festival de Música Nova,

tornando possível apreciar-se integralmente através de audições de fitas magnéticas, filmes e partituras, os Festivais de Música Nova de Darmstadt e Donaueschingen de 1968.

Havia esse contato estreito, quase uma filiação, ao movimento da vanguarda européia.

O texto de Widmer encerra com um agradecimento

àqueles que promovem festivais, concursos e apresentações, aos que tocam e regem as nossas obras em concertos e audições, em suma, àqueles que nos proporcionam a possibilidade de assumirmos uma posição crítica perante a nossa obra — posição esta, como se verifica, da mais vital importância para a aprendizagem...

O ano de 1969 foi realmente o ano da expansão do trabalho do grupo em um sem número de direções. O boletim registra atividades em diversos Estados, envolvendo grupos de câmara, orquestras, coros, publicações, palestras e filme.

Além disso, registra-se que o Festival de Música Nova de Darmstadt fará uma exposição de partituras de Milton Gomes, Rufo Herrera, Fernando Cerqueira, Jamary Oliveira, Ernst Widmer e Lindembergue Cardoso. Para completar o feito, Milton Gomes (*A montanha sagrada*) e Fernando Cerqueira (*Contração*) foram escolhidos para representar o Brasil num grande evento internacional de composição, a Tribuna de Paris (Unesco) de 1970.

Boletim 5/6 (1974)

Sumário
Introdução [escrita por Widmer]
Nikolau Kokron
Jamary Oliveira: Dúvidas, Efeitos e Métier
Lindembergue R. Cardoso: currículo e lista de obras
Fotografias
Relatório das atividades do biênio 1970/71
Notícias diversas
Membros do biênio 1970/71
Anexo: Série Compositores da Bahia n. 2

O que existe de mais interessante neste boletim é o artigo de Jamary Oliveira (1974, p. 6-7), Dúvidas, efeitos e métier, que representa uma espécie de estréia no mundo dos “feitos semânticos”, para usar a expressão de Widmer. Até esse momento, embora muitos tenham brilhado no campo da própria composição, ganhando prêmios, publicações e estréias, quase não temos regis-

tros de escritos que mostrem, pela via do discurso, a diversidade inegável dos caminhos musicais que cada um vai escolhendo.

Embora o artigo coloque em jogo conceitos geradores de polêmica, tais como o de ‘efeito sonoro’ e ‘métier’, há todavia uma preocupação central com o labirinto existencial do compositor, que aparece claramente no final do artigo. De qualquer forma, interessa-nos, antes de mais nada, avaliar a vinculação entre a teia que Jamary vai tecendo e a matriz de pensamento de seu professor. No trecho seguinte, encontramos um elo bastante significativo:

O problema para mim é bastante simples: qualquer que esteja ocupado com a criação é capaz de assimilar, antes que qualquer outro, os elementos novos, e considerá-los como um acontecimento sonoro normal. Diria que a assimilação é diretamente proporcional à ocupação criativa...

Esta é a idéia central do *Ensaio...* (1972), refraseada por Jamary. Só que a ‘ocupação criativa’ é concebida a partir de um *pathos* completamente diferente daquele que Widmer personifica:

Quando um acontecimento sonoro é percebido como efeito, é provável que tenha sido mal utilizado, mas também é provável que tenha sido mal executado e/ou mal percebido. Esta tripla probabilidade não seria uma das dúvidas/certezas que cada compositor leva consigo? O compositor vive com impasses. Um deles é o de seguir o seu próprio caminho, apesar das dúvidas, ou se ‘ambientar’. Poderia dizer que o caminho certo é entre os dois extremos. Duvido também deste terceiro caminho. Então? ... sei lá...

O tom utilizado por Widmer é sempre de uma euforia considerável. Basta lembrar um trecho do *Boletim 2*:

Faço votos que se alastrem e cresçam através do país inteiro, que o intercâmbio se torne uma realidade, para que o compositor mais longínquo e isolado sinta o apelo: os compositores eruditos que o Brasil poderia ter estão ainda anônimos...

Jamary caracteriza o espaço existencial do compositor como um caminho de impasses: “seguir o seu próprio caminho ou ambientar-se?”; está aí revisitada a questão cultural, e as respostas encontradas são de um humor ácido inconfundível, já que, a rigor, elaboram sobre o fato de não haver resposta (“Então? ... sei lá...”). Jamary está levando a fidelidade à Declaração de Princípios do Grupo ao seu limite máximo.

Esse tipo de análise nos interessa porque, uma vez caracterizado o universo de discurso em Widmer, podemos acompanhar um processo de formulação semelhante em um de seus alunos, onde os mesmos temas, e até as mesmas idéias vão ganhando coloração diferente, sendo esse um dos resultados desejados pela própria pedagogia de Widmer.

3.2 Outros documentos

Os escritos de Widmer permitem uma visão bastante apurada do percurso intelectual realizado. Há, no entanto, algumas lacunas, tais como entre 1972 e 1979, e todo o período anterior a 1967 (data da publicação do 1º *Boletim Informativo*). É curioso que Widmer não tenha escrito textos antes dessa data. De qualquer forma, dois importantes fatores vão reforçar esse ímpeto escrevinhador no final da década de 60: por um lado, a expansão das atividades do GCB, por outro, os concursos da carreira docente, que se sucederam num espaço de poucos anos. Houve aí, um empenho bastante pronunciado da parte da Universidade em formalizar a liderança acadêmica de Widmer, já no âmbito da Reforma de 68, inclusive com a participação do próprio reitor (Dr. Roberto Figueira Santos) na Banca Examinadora do Concurso para professor assistente, em 1970.

3.2.1 Widmer, a arte para despertar consciências. *Jornal da Bahia* (3/4 jun. 1973)

As lacunas que ocorrem após 1967 — especialmente aquela entre 1972 e 1979 — podem ser parcialmente compensadas através da análise de entrevistas jornalísticas e de outros documentos. É possível encontrar material bastante rico, inclusive sobre filosofia composicional, no meio de entrevistas aparentemente circunstanciais. Um bom exemplo disso aparece na matéria Widmer, a arte para despertar consciências, *Jornal da Bahia* (3 jun. 1973), já mencionada anteriormente, cujo pretexto foi a obtenção de dois prêmios nacionais (Instituto Goethe e Sociedade Brasileira de Música Contemporânea) com as peças *Convergência op. 78*, para quarteto de cordas, e *Trilemma op. 80*, para grupo vocal:

‘Eu acredito que exista uma sistemática no processo de criação, mas não muito consciente. Não se cria somente porque se quer criar, mas porque não se pode deixar de fazê-lo. Há alguma coisa interna que empurra a gente para isso e por pensar assim é que acho que quando falta convicção, falta esse empurrão e não sai nada.’

Embora a entrevista tenha sido concedida apenas um ano após a preparação do *Ensaio a uma didática da música contemporânea* (1972), ela traz elementos novos para uma discussão do tema, principalmente quando coloca como pivô do processo de criação a convicção inerente ao ato, sistemática, porém “não muito consciente”. Se esse é o terreno do professor de Composição (ou, pelo menos, de Widmer), então é preciso admitir que ele opera a partir da existência dessa convicção no aluno, trabalha com uma espécie de ‘didática do empurrão’.

O que é dito sobre filosofia composicional merece também atenção:

Ernst Widmer acha que a função do artista é oferecer um instrumento que permita ao homem um distanciamento momentâneo do mundo e dele próprio para rever a ambos com um novo olho crítico. Que a função da arte é despertar e jamais embalar consciências...

A dimensão crítica da arte é um tema que vai continuar atraindo Widmer, e que aparece como central aos escritos de 1981, *Crítica e criatividade* e 12 Maneiras equivocadas de encarar-se arte... Escritos anteriores, tal como *Bordão e bordadura* (1970) ou o próprio *Ensaio a uma didática da música contemporânea* (1972) exercitam uma visão crítica dos objetos que focalizam, mas essa formulação não aparece de maneira tão clara.

Na verdade, esse discurso não seria nada estranho ao universo teórico e filosófico proposto por Koellreutter — “a música como reflexo da realidade social” — e herdado por Widmer. Depois de todo um período de ‘desmontagem’ do lastro de premissas cultivado pela vanguarda mais ortodoxa, trabalho coletivo e missão original do GCB, Widmer pôde retomar certas temáticas com outra perspectiva. A diferença de enfoque vai aparecendo aos poucos, não interessa apenas a realidade social, mas também a ‘realidade cósmica’:

...sua concepção de arte e artista pressupõe uma base filosófica orientando cada composição e a ele [Widmer] interessa o relacionamento do homem com o tempo histórico e o tempo cósmico e o relacionamento do homem com o meio.

Sobre o processo criativo em Widmer:

Mentalmente ele nunca deixa de compor: ‘Mas só anoto quando estou bem perto do que preciso dizer. Aí eu sento e consigo me concentrar de tal maneira que não ouço mais nada.’ É então que Widmer pressente o material musical familiar, ou pelo menos bastante simples, identificável pelo futuro ouvinte e joga num contexto estranho.

Embora esta última frase esteja um tanto confusa, temos aí uma espécie de descrição selvagem do sofisticado ‘ecletismo’ que Widmer praticava. O trecho seguinte traz uma marca da época, no caso, um não-diretismo exacerbado:

Atualmente faço proposições e não obras, querendo envolver e às vezes incomodar o ouvinte, com a intenção de despertar sua criatividade própria.

3.2.2 Bahia/75: a arte em festival. *Jornal do Brasil* (6 jul. 1975)

A matéria, de Vitor Hugo Soares é dedicada ao Festival de Arte coordenado por Widmer, que tem como um dos principais objetivos “mostrar que a arte contemporânea não é um bicho-de-sete-cabeças”. É um momento importante, não apenas pela presença de artistas internacionais (o compositor inglês Peter Maxwell Davies, o alemão Günther Beccher, o regente mexicano Francisco Savin, o violinista argentino Elias Khayat, entre outros), como também pela conjugação de esforços de várias instituições sob a liderança da Universidade.

Essa iniciativa de construir um festival de grande porte na década de 70, tendo como suporte os festivais e cursos de música nova realizados a partir de 1969 traz, inevitavelmente, à baila a comparação com os Seminários da década de 50, que permaneceram no imaginário dos baianos como uma espécie de “época de ouro”:

...Ernst Widmer diz que o Festival de Arte da Bahia é um desdobramento e continuidade natural dos seminários internacionais de música que foram feitos em Salvador de 1954 a 1959, e acabaram por provocar, de certa forma, a criação das escolas de arte da UFBA. (...) Apesar de sua nova dimensão, o prof. Widmer garante que o festival se manteve fiel aos objetivos de sua origem...: ‘agora como antes, pretende abarcar cada vez mais os movimentos culturalmente significativos que brotaram na Bahia, aprofundá-los, incrementá-los e divulgá-los com a meta de propiciar condições para **um despertar da consciência cultural**’ ... [grifo nosso] ... o evento este ano já é bem superior, em termos de participação, ao do ano passado, e **incomparavelmente mais rico que os festivais internacionais dos anos 50**, quando tudo se resumia à simples ajuda da UFBA e ao esforço quase amadorístico de pessoas ligadas à arte no âmbito universitário. [grifo nosso]

Seria impensável compor o percurso de Widmer sem esse momento significativo, quando a atividade de empreendedor se mescla com a de compositor, para o benefício de ambas. Depois da criação do GCB, em 1966, e depois da expansão do trabalho do Grupo, a partir de 1969, com os Festivais da Guanabara, esse é um momento de apogeu. Curiosamente, já saiu de cena a atuação grupal, embora a matéria mencione atuações de Smetak e de Lindembergue Cardoso. Vale a pena registrar a variante utilizada com relação à matéria de 1973 no *Jornal da Bahia*, não apenas um “despertar da consciência”, e sim da “consciência cultural”. É um detalhe, porém bastante significativo.

3.2.3 Criação artística a partir de uma nova síntese dos valores culturais autóctones

Data de 09.02.1976 o ofício nº 81/76 da Escola de Música e Artes Cênicas (Widmer como vice-diretor em exercício) ao pró-reitor de Pós-Graduação e Pesquisa da UFBA, Dr. Armênio Costa Guimarães, encaminhando uma primeira proposta global referente à pesquisa e pós-graduação no quadriênio 1976-1980, devendo ser oportunamente detalhada pelos departamentos envolvidos.

Este documento merece interesse por, pelo menos, duas razões: a manipulação do conceito de pesquisa na área de música, que será tema dominante na década de 90, depois da criação dos cursos de pós-graduação, e a relação estreita que estabelece com o que temos denominado a ‘questão cultural’, com todo seu significado no percurso de Widmer.

A criação artística, a partir de uma nova síntese dos valores culturais autóctones, é um objetivo abrangente desta proposta de pesquisa, que busca uma “reformulação da atitude generalizada entre pesquisadores, artistas e educadores”. Critica-se a ingenuidade de acreditar-se que elementos considerados característicos ou até mesmo exóticos, pela sua ocorrência ou evidência mais surpreendente, pudessem ser retirados de seus contextos originais (sócio-estético-culturais), sem alteração de significação.

A alternativa apresentada é a seguinte:

Pretende-se contrapor a essa prática, um estudo profundo dos materiais, anterior a qualquer tentativa de retomá-los e utilizá-los criativamente, buscando-se com tal aprofundamento aquelas relações e aspectos mais íntimos dos elementos que, uma vez constatados e vivenciados, possam ser definidos (tais relações e aspectos) como as mais autênticas possibilidades de uma retomada criativa dos objetos (materiais e estruturas) culturais regionais.

Esse objetivo engloba “quatro linhas de pesquisa”, interligadas mas independentes:

- a) Pesquisa musicológica básica - levantamento e classificação dos elementos, materiais e fontes sonoras, levando-se em conta principalmente o ‘habitat’ cultural das manifestações (populares).
- b) Pesquisa de linguagem - estudo das relações estruturais inerentes aos elementos e materiais da cultura popular na sua dinâmica de expressão e significação.
- c) Retomada criativa - detecção ampla das possibilidades de recriação dos elementos (materiais, estruturas, etc.); seleção e experimentação de propostas segundo critérios de importância e viabilidade: **elaboração dos processos a partir da avaliação crítica dos resultados experimentais visando uma sistematização metodológica que oriente futuras pesquisas.** [grifo nosso]
- d) Aplicação na educação artística - estudo, experimentação e elaboração de processos educacionais segundo as diretrizes acima, visando repensar os métodos de educação artística dentro de um genuíno ‘engajamento’ nos valores culturais brasileiros.

A análise deste documento requer algumas considerações preliminares. Antes de mais nada, não é um documento de autoria individual, embora seja possível reconhecer o estilo de Widmer em vários pontos. Além da presença das áreas de Composição e Análise, há contribuições evidentes da Etnomusicologia, da Dança e da Educação Artística. Além disso, trata-se evidentemente de um documento de cunho mais administrativo que acadêmico, que, inclusive, incorpora uma solicitação de recursos.

O que mais nos interessa no documento é a concepção geral que apresenta com relação à possibilidade de pesquisa a partir de material das culturas “autóctones”, e a inserção da atividade composicional nesse esquema, seja sob a forma de estudos pré-composicionais no item “pesquisa de linguagem”, seja já sob a forma de aplicação dos resultados assim obtidos, dentro da linha denominada de “retomada criativa”.

O trecho grifado evidencia a dificuldade de explicitar ou aprofundar uma metodologia que dê conta das intenções. Apesar disso, sabemos que Widmer vem compondo desde o início dos anos 60 a partir de perspectivas semelhantes. Há, então, uma prática sedimentada; o que não existe é uma reflexão satisfatória sobre essa prática, em termos de teoria composicional. Há, no texto, uma condenação bastante clara do “folclorismo”, ou seja, da utilização indiscriminada de material característico das culturas locais, sem a precipitação de um processo de elaboração daquilo que será focado. Mas quais seriam os processos satisfatórios de elaboração do material das culturas? Essa é uma pergunta que nos remete ao universo das composições de Widmer.

3.2.4 *Discussão preliminar para a implantação da Pós-Graduação em Artes na Universidade Federal da Bahia* - Relatório, mar. 1978

É importante registrar a participação de Widmer como um dos coordenadores (juntamente com Fredric Litto da USP) da equipe que elaborou as reflexões incluídas no documento. O documento é mais uma evidência da vinculação de Widmer com um projeto de pós-graduação na UFBA, realidade que só se concretizou no início dos anos 90.

3.2.5 Programa do Fórum Universitário - 3 a 28 de julho de 1961

Vale a pena registrar que a realização desse evento anuncia a liderança futura de Widmer nos Seminários de Música; seu nome aparece, logo após o de Koellreutter, como membro da Comissão Organizadora.

Em termos de objetivos, o folheto dedicado ao evento registra o seguinte:

O Fórum Universitário responde a uma solicitação dos Seminários Livres de Música, no sentido de dar aos seus alunos uma idéia da problemática do homem contemporâneo e das suas criações. Partiram os professores daqueles SLM da consideração preliminar de que uma das características do pensamento hodierno — e por isso mesmo um dos imperativos do ensino nos tempos atuais — é a tendência à integração, num todo, das disciplinas em que se ramifica o saber humano; mais ainda, que a arte em geral e a música em particular, longe de serem atividades estanques, isoladas, refletem e sintetizam os vários pontos de vista, quer científicos quer filosóficos, através dos quais o homem concebe o mundo.

Não é difícil relacionar parte dessas idéias com o lastro do Manifesto Música Viva de 1946, liderado por Koellreutter. Surge, porém, neste caso, como ênfase especial, a busca de uma visão multifacetada do fazer humano, a partir de contribuições da Filosofia (Renato Cirell Czerna, SP, e Agostinho da Silva, BA), Antropologia (Thales de Azevedo, BA), Sociologia (Guerreiro Ramos, RJ e Antônio Luiz Machado Netto, BA), História (Eduardo França, SP), Física e Matemática (Mário Schoenberg, SP) Medicina Preventiva (Guilherme Rodrigues da Silva, BA), Terapêutica Musical (Arthur Flager Fultz, USA), Artes Plásticas (José Roberto Teixeira Leite, RJ), Literatura (Heron de Alencar, BA) e Música (H. J. Koellreutter, BA e Yulo Brandão, BA).

Trata-se de um elenco respeitabilíssimo de valores, que atendem à convocação de Koellreutter para produzir esse painel intelectual durante praticamente todo um mês, aqui em Salvador. Fernando Cerqueira, aluno dos Seminários daquele período, lembra com entusiasmo, em sua entrevista, o clima proporcionado pelos cursos e debates realizados.

CAPÍTULO 4. RECONSTRUINDO OS PROCEDIMENTOS DIDÁTICOS

Para se crescer intelectualmente na vida é imprescindível uma relativização contínua; principalmente pela migração populacional vertical que ocorre hoje, e por suas síndromes culturais. Para se alcançar a relativização desejada, a arte é o meio mais apropriado. Como artista, sinto-me participando diretamente deste processo. Suspeitar, seguir os indícios de relações, e transformá-los em formas sonoras, da periferia até tocar o central, levar o paradoxal a soar, a mover, é também o meu desejo mais particular.

Ernst Widmer, *Skizze...* (1980)

Se Widmer não fosse o libertador que era, não seria Widmer.
Tomzé

No capítulo precedente priorizamos a análise de documentos de autoria do próprio Widmer (teses, artigos, depoimentos, relatórios, entrevistas e matérias jornalísticas), como uma forma de delinear o percurso intelectual e artístico realizado a partir de sua chegada na Bahia. Neste capítulo, mergulharemos no universo das representações atuais dos ex-alunos, em busca de caracterizações fidedignas da vivência pedagógica proporcionada pela relação com Widmer.

4.1 Análises e sínteses das entrevistas com ex-alunos

4.1.1 Qual a atitude básica de Widmer diante dos alunos? Como aparece caracterizado o professor de Composição nos depoimentos?

Burgos Lima - Toda frase dele exigia um reflexo da gente, mais ou menos assim, não era uma coisa solta, exigia um reflexo...

José Coelho Barreto - ... Às vezes eu me lembro do olhar de Widmer e hoje mesmo, de manhã, quando eu acordei, eu ia fazer essa entrevista com você, eu estava lembrando de Widmer e estava comparando assim... ele tinha um olhar muito doce com as pessoas que ele gostava... ...matreiro, mas muito carinhoso, muito carinhoso...

Tomzé - Um arado suíço, pernudo e branco, rasgando nosso peito para leito das sementes.

Monclar Valverde - Sua atitude com os alunos era de respeito, tolerância, cordialidade e curiosidade. Acho que ele se divertia (no duplo sentido...) com as aulas e os alunos.

Nenhum tipo de professor escapa do poder de síntese de seus alunos. A infinidade de pequenos gestos, atitudes, as escolhas que precisam ser feitas ao sabor do acaso na interação em sala de aula, tudo isso se mistura com os aspectos mais controláveis da *performance* do ensino (o planejamento, o conteúdo, a metodologia), dando origem a uma espécie de *gestalt*.

No ensino de Composição, essa *gestalt*, que passamos a chamar de 'atitude básica', tem um papel ainda mais importante, já que os supostos aspectos mais controláveis dependem inteiramente do caminho a ser tomado pelo aluno, dependem de seu processo criativo. A experiência com os diversos sujeitos entrevistados mostrou que essa atitude básica era um fator preponderante do aprendizado com Widmer, e que sua influência sobre eles ultrapassou, em muito, qualquer espécie de conteúdo específico abordado.

Veremos adiante como cada ex-aluno destaca determinados aspectos relevantes dessa atitude, como se fossem vetores que pudéssemos combinar em nossa narrativa. Começemos pela verdadeira evocação da presença de Widmer feita por Antônio Fernando Burgos Lima:

PL - Quais são suas lembranças de Widmer como professor?

BL - Olha, não só como professor [em sala de aula], mas eu vi Widmer também em aulas públicas. Eu acho que ele tinha muita calma, muita tranquilidade no que fazia, e isso particularmente eu gostava. Não era uma aula, aquela aula meio tensa, era muito relaxada, ele era até no jeito de andar, aqueles ombros curvos, ele era muito relaxado. Eu gostei muito dele como professor...

...era assíduo às aulas, chegava com o cabelo de quem tinha acabado de levantar da sesta, a aula era às 2 horas da tarde, mas ele dava aula direito; me lembro que era muito criativo nas propostas de exercício, toda aula ele tinha um exercício que me parecia ser muito criativo e era a proposta pra próxima aula e ele era do tipo que cobrava.

Apesar da aula tranqüila, relaxada de Widmer, ele era muito denso no falar, quem diz muito isso é Helder [Leite], Helder era aluno dele e eu ainda não tinha entrado na escola e ele dizia: tudo que Widmer diz interessa e é importante. Mas eram muitas frases numa aula e com isso tudo a gente se perde, mas que tá aqui dentro tá, de alguma forma. Eu sei que eram frases importantes que constróem a gente, até no nosso procedimento pra o futuro, mas a gente não consegue lembrar mais. Toda frase dele exigia um reflexo da gente, mais ou menos assim, não era uma coisa solta, exigia um reflexo...

Em primeiro lugar, há esse contraste curioso entre uma “aula muito relaxada” e ao mesmo tempo a assiduidade e cobrança sistemática das tarefas. A própria construção de Burgos nos dá uma pista sobre outras aulas menos relaxadas: “não era uma aula, aquela aula meio tensa...”. Há, portanto, um conjunto de aulas ‘meio tensas’ das quais Widmer se distingue. O importante, todavia, é perceber que o relaxamento (e o prazer: “eu gostava muito...”) podiam estar associados a uma cobrança sistemática das tarefas. Dito de outra forma, o tipo de cobrança não gerava tensão. Por que?

Essa é, sem dúvida alguma, uma pergunta fundamental. Podemos respondê-la sem maiores reflexões, inferindo que se a aula era vivida como algo prazeroso, então era o próprio prazer que se transformava no motor do trabalho a ser realizado. A cobrança seria portanto uma cobrança de mais prazer. O que Sérgio Souto nos diz sobre a atitude de Widmer com relação ao compor reforça essa idéia:

PL - Compor, para Widmer, nesse ano de 73, o que era? Como ele apresentou o que era compor?

SS - Primeiro é a idéia do prazer, do lúdico, do *ludos*. Vem essa idéia. Antes de mais nada era isso: despertar a sensação, não de tarefa, mas de puro prazer. Eu acho que é por aí. O mínimo.

Celso Aguiar, por sua vez, confirma o relato de Burgos, e acrescenta um detalhe importante: as tarefas eram escolhidas de forma que todos os alunos conseguissem cumpri-las.

PL - Qual a atitude básica de Widmer como professor de Composição?

CA - Bastante relax e *easy going* [descontraído]. Deu a primeira aula sentado em cima da mesa... Havia uma exigência básica mas que todos os alunos conseguiam cumprir.

Mas há outros ângulos para entender a ‘tranqüilidade’ de Widmer, referida por Burgos. Se retomarmos a idéia do ensino de Composição como uma espécie de *performance*, há aí todo um desenho, uma matreirice — em parte natural, em parte desenvolvida ao longo dos anos — para envolver o aluno como ator no processo. É como se a tranqüilidade convidasse o aluno para um papel ativo. A tranqüilidade pode, assim, ser encarada como uma espécie de confiança no potencial criativo dos alunos, que, mais cedo ou mais tarde se manifestará.

A atividade composicional representa um esforço considerável. De onde virá a energia para o estudante realizar esse esforço, sem reconhecimento de público ou dos pares? O papel do professor de Composição nesse “pequeno” drama pedagógico-vivencial é inestimável, e a literatura sobre o assunto é muito pequena. Em algum ponto de sua trajetória, o aluno passa a se “sentir” compositor, e o papel do professor nesse processo é vital, ele é praticamente a única referência possível. Widmer parece manusear essa ferramenta pedagógica de forma admirável. Podemos acompanhar isso de perto no seguinte relato de Wellington Gomes. Tratava-se de um exercício de crítica sobre análises da Sinfonia n. 4 de Brahms, publicadas por Bernstein e Wolf:

WG - Ele perguntou a cada aluno e, quando ele me perguntou, eu fui o primeiro e disse ‘mas quem sou eu pra afirmar ou negar o que Bernstein e Wolf disseram?’ e ele disse ‘você é Wellington... eu quero que você fale agora

a sua opinião...’, pensei um pouco e respondi: ‘se é assim então eu vou escrachar...’.

Esse é um momento de convergência dessa energia que supõe um poder criativo do aluno. A tranquilidade e paciência com as vicissitudes do processo dão lugar a uma posição mais ativa, que talvez possa ser descrita como uma espécie de batismo composicional. Em geral, o aluno não esquece esse momento. Além disso, há aí também um importante fator-surpresa; a tranquilidade e uma certa inércia do professor expõem o aluno, permitindo que o professor possa ‘virar a mesa’ em determinados momentos. Essa imprevisibilidade parece ser muito importante como elemento diferenciador das intervenções do professor.

Há dois outros aspectos do depoimento de Burgos que merecem atenção: a proposta de um exercício composicional criativo a cada aula, e a densidade e interatividade das falas de Widmer.

O exercício composicional proposto a cada aula funciona como uma espécie de eixo do ensino de Widmer, e teremos a oportunidade de investigá-lo em maior profundidade. Por ora, cabe enquadrá-lo como parte da ‘atitude básica’ do professor, ou seja, um investimento no trabalho sistemático, na disciplina e sobretudo no funcionamento de uma lógica que conecta e relaciona os grandes problemas, as macroestruturas (sejam elas obras musicais ou novos sistemas composicionais) com os microcontextos, com o nível da decisão operacional do compositor (essa nota ou aquela?).

Como abordar a questão da densidade e interatividade das falas de Widmer? Talvez já devêssemos nos dar por satisfeitos que um ex-aluno tenha formulado com clareza essa característica essencial de sua pedagogia. Há, nesse ponto, uma convergência difícil de desmontar entre o manuseio das ferramentas pedagógicas e a própria personalidade do professor. No entanto, estamos

convencidos de que o estilo de diálogo praticado por Widmer era uma de suas características mais marcantes enquanto pedagogo. Por que?

Em primeiro lugar, há uma atitude de inclusão do aluno no universo dos problemas composicionais, perguntas emergem. Além disso, o próprio diálogo passa a funcionar como um universo composicional onde as respostas dão conta do grau de consciência e de proficiência do manuseio das ferramentas utilizadas no diálogo. O humor entra aí como um elemento fundamental, como um convite, até mesmo uma espécie de provocação. Ao mesmo tempo, o humor estabelece um padrão de sutileza como referência para os participantes.

Impossível dissociar a densidade das falas de Widmer da densidade da própria vivência que ele propunha como atividade acadêmica. Esse é um dos temas centrais colocados por Fernando Cerqueira:

PL - O que é que você se lembra desse ano de 64 (ano em que começou formalmente o estudo de composição com Widmer)? Você se lembra do que aconteceu?

FC - Bom, 64 teve a perturbação política... então estava todo mundo correndo, no meu caso eu era envolvido com o diretório, então foi um ano tumultuado, assim, alguns colegas saíram daqui, como Rinaldo [Rossi], Olímpio [Serra], foram embora para Brasília... no final da fuga, foram parar em Brasília, então foi um ano inclusive do ponto de vista criativo, onde a gente começou a entrar mais na composição para o Madrigal, por exemplo. Eu e Lindembergue [Cardoso] éramos já do Madrigal, eu era bolsista a partir de 62, Lindembergue não me lembro se já era, então a gente começou a pensar em compor para o Madrigal, aí fizemos o arranjo, eu fiz o *Quando o vento dava*, ele fez o *Reisado do Piauí*; e nós decidimos no Porto da Barra, num dia de domingo, assim tomando banho de praia, eu disse: 'rapaz vamos compor para o Madrigal, porque aí a gente está lá dentro e vai ser gostoso...'

PL - E Widmer nesse processo? Ele atua como o que?

FC - Widmer era o vigilante e o estimulador, do ponto de vista de dizer pra gente que a gente não estava fazendo loucura e quando estava fazendo loucura, que isso era viável, que era interessante você buscar esses caminhos até pelo fato de que a gente deve aproveitar enquanto tem as idéias de juventude, em termos da criação, porque depois você vai procurar sedimentar aquelas coisas e não vai ter mais aquelas idéias, tão malucas; então à medida que você estuda você tende a amenizar, a cortar as arestas.

PL - Eu queria que você comentasse Widmer em relação a esses dois aspectos, quer dizer, ele como instigador e, ao contrário, como alguém que precisava também formatar, dar informações sobre a tradição.

FC - É, Widmer tinha sempre, como direção, antes de tudo a colocação dele em relação à escola, o tipo de escola que era isso aqui, frontalmente contrária ao ensino de conservatório, ao ensino conservador; então a tradição era colocada como um elemento de base, claro. Eu até discutia muito com ele, porque eu era mais radical ainda e dizia: 'Eu não preciso dessa base como pressuposto, porque eu já não trouxe essa base na minha infância, etc, então eu posso muito bem partir do presente e depois ir buscar lá atrás.'

Há, neste depoimento, o registro de toda uma época dos Seminários de Música, uma época muito especial. Fernando Cerqueira evoca quase como uma brincadeira a decisão de compor para o Madrigal, tomada por ele e Lindembergue numa praia! Mas esse espírito traduz muito bem o inusitado da situação vivida. Fedelhos recentemente chegados a Salvador de lugares distintos do interior da Bahia (Livramento, São Gonçalo dos Campos, Irará, Ruy Barbosa), começam uma vida de experimentação musical, uma espécie de aventura, e terminam a década como compositores plenamente reconhecidos nos meios musicais do resto do País.

O que mudou nos Seminários de Música do final da década de cinquenta para esse início da década de 60? Mudou a ênfase de um modelo que buscava a reprodução da qualidade européia em nossas terras, para um modelo que investia no material humano local, confrontando-o com os padrões de qualidade internacionais. Fernando Cerqueira e Lindembergue Cardoso eram dois atores desse processo, e a cumplicidade que compartilhavam aponta na direção do ensino de Widmer. É isso aliás, que Lindembergue [1987] diz no texto que escreveria para o concerto em homenagem aos sessenta anos de Widmer no Teatro Castro Alves.

O depoimento de Jmary Oliveira completa a visão de Fernando Cerqueira e enfatiza dois aspectos fundamentais, o professor-propiciador, aquele que se

preocupa com a busca de condições desejáveis para que o trabalho do aluno se manifeste, e o envolvimento precoce dos alunos com a problemática do ensino, o ensino como contexto composicional:

JO - ...um aspecto que acho que talvez seja o aspecto mais importante, como professor, embora eu saiba que muita gente não vai concordar comigo, principalmente quem não foi aluno dele, quem foi aluno concorda, ele era antes de tudo um bom administrador, quer dizer, como professor, o principal ponto dele era criar condições pra que a gente pudesse trabalhar. Criar condições em que sentido? Quer dizer, que tivesse material pra trabalho, que a gente tivesse possibilidade de escutar as obras, apesar de todas as coisas que ele teve que enfrentar entre 63 e 64 dentro da orquestra, ele levou adiante a coisa; isso tanto funcionava para os alunos de Composição e Educação Musical, como pra Regência; embora os alunos de Regência não fossem dele, era uma coisa curiosa, ele fazia questão que os alunos de Regência participassem do movimento de Composição, que regessem as obras dos compositores e todo esse aspecto...

...uma atitude dele que era fantástica, hoje a gente não tem essa coragem de fazer aquilo, era pegar um da gente e dizer 'Você vai dar aula disso', 'Como?', 'Não sei, se vire...'. Era muito interessante porque a gente não tinha experiência, era todo mundo garoto de fato, ninguém tinha experiência de dar aula, nada disso, principalmente dar aulas com enfoques que não eram o que a gente aprendia, não era o que a gente fazia; por exemplo, o pessoal de Educação Musical ter dado Educação Musical com música contemporânea, a gente não tinha nenhum modelo pra fazer isso... , jogava lá; depois, chamava ele pra assistir uma aula, ele olhava pra aula, assistia aula, via o resultado e dizia 'muito bom, ótimo'; ... nesse aspecto, eu acho que ele, como professor, foi muito bom, o aspecto mais importante dele, administrar a vida do estudante dentro da Escola, na relação com a Escola toda...

A atitude de inclusão do aluno no universo da música e, especificamente, no universo da composição foi, muitas vezes, a chave para o envolvimento incondicional do aluno. Marco Antônio Guimarães dá um exemplo vivo dessa interação:

MG - ...a lembrança que eu tenho do início assim é que eu cheguei na Bahia com 17 anos, menino ainda, e eu tava entrando mesmo em música... Composição eu já tinha interesse, mas eu tinha muito pouco conhecimento teórico... então, tinha uns trechinhos assim com umas idéias, uma linha de pentagrama, uma bobagenzinha, e eu lembro que eu mostrei pro Widmer e deixei com ele... eu costumava estudar na Escola à noite... e uma vez eu cheguei e ouvi alguma coisa assim familiar, uma música conhecida e eu fui ver

o que é que era, e encontrei o Widmer lá numa sala, num piano, tocando aquelas bobaginhas... eu fiquei muito emocionado com aquilo... ele me chamou, eu sentei do lado e ele passou um tempão falando sobre aquilo, comentando, analisando e tal...

Pois bem, cumplicidade é a palavra-chave de vários dos episódios aqui incluídos, e é um componente fundamental da 'atitude básica' que buscamos delinear em Widmer, tendo evidentemente resistido à dura prova imposta pela ditadura militar a partir de 1964. Mas há outra idéia que logo surge em conexão com a cumplicidade. A idéia de uma dinâmica do ensino de Composição. As situações de motivação para a experimentação, de desequilíbrio portanto, devem preceder os períodos mais longos de sedimentação. O professor precisa priorizar os processos de desequilíbrio (garantir que "as loucuras" fazem sentido) e não os de sedimentação. Essa é uma premissa valiosa para entender a pedagogia de Widmer.

A experiência de Sérgio Souto é reveladora com relação a essa questão. Ele foi aluno de Widmer no primeiro e no último ano do curso de graduação.

SS - Quando eu entrei [na graduação] em 73 eu peguei Widmer como professor de Composição. O que para mim foi assim uma luva. Porque a minha formação musical sempre foi música popular, e tudo para mim de música erudita, para mim, era novidade. Então, eu tinha que correr atrás de uma lacuna muito grande de musicalização nessa área! ...E aí quando peguei Widmer em Composição, foi o mais genial porque ele tinha essa capacidade de primeiro querer escancarar a sua mente, abrir para todas as possibilidades.

Já no segundo momento, final da década de 70, o direcionamento de Widmer é justamente no sentido de uma sedimentação dos caminhos desenvolvidos pelos alunos, inclusive através da composição do trabalho de final de curso (uma peça para coro e orquestra).

SS - ...Ele percebia essa idéia — que eu até hoje defendo — de que mesmo para o compositor fazer música contemporânea, ele tem que ter um embasamento tradicional muito sólido, senão fica meio mentiroso. Então a

diferença que eu vejo no primeiro ano e no último foi exatamente essa diferença de abordagem. No primeiro ano era só futucar e puxar da gente o imaginário. Já nesse último ano uma outra consciência, consciência desse conhecimento musical que é necessário para se chegar lá.

Um outro relato (de Pedro Carneiro), já na década de 80, ilustra a continuidade do tema na atuação pedagógica de Widmer:

PL - Queria que você se lembrasse como foi que você conheceu Widmer, suas primeiras experiências com Widmer como aluno...

PC - Como aluno? Bem, eu me lembro da primeira aula que ele perguntou o que era mais marcante para um compositor, e as pessoas... acho que Celso [Aguar] colocou alguma coisa, Cícero [Alves de Almeida Filho] colocou outras coisas, e por fim ele respondeu: 'Ousadia'! Que ousadia era a coisa mais marcante, que era preciso ter ousadia para compor. Bom esse foi o primeiro contato. (risadas).

...Eu acho até que eu respondi 'paz de espírito', coisa desse tipo, 'Você está perto, você está próximo', mas ele achava que ousadia era de fato a marca de todo compositor, todo compositor deveria cultivar isso, então foi essa a primeira aula.

Não deve passar despercebida a relação sutil entre essa função de 'agente do desequilíbrio' e a 'tranquilidade' apontada por Burgos. São coisas apenas aparentemente incompatíveis. Impossível "escancarar a mente" do aluno, sem envolver a própria mente no processo, sem o espaço onde o aluno construa uma dissolução de suas formas de pensar para o surgimento das "idéias malucas" que Fernando Cerqueira tanto reverencia como atributo de juventude. Neste sentido, o professor de Composição precisa se aperfeiçoar como aquele que assiste e propicia, às vezes com paralelismos evidentes com a função do terapeuta.

Dos vários campos temáticos que emergem da fala de Fernando Cerqueira, sublinhamos três: o paralelismo entre densidade da fala e densidade da vivência, ou seja, a questão da cumplicidade, a dinâmica do ensino de Composição (desequilíbrio/sedimentação) e, por último, a relação com a tradição. O projeto renovador de Widmer, que rompia com a mentalidade de conservatório, reservava à tradição o papel de um "elemento de base". Esse era um tema de controvérsia

para o próprio Fernando Cerqueira que visualizava outra possibilidade: partir de sua própria base, do presente.

Essa é uma revelação curiosa, porque, quando encontramos Widmer defendendo um estudo da literatura musical da atualidade para trás, em *Bordão e Bordadura* (1970), não podemos deixar de relacionar essa proposta com a discussão travada com Fernando Cerqueira no início dos anos 60, sobre a necessidade de vinculação, ou não, à tradição ocidental. O episódio ilustra a capilaridade do processo, a circulação de idéias entre Widmer e seus alunos, e aponta para situações posteriores de mal-entendido sobre autoria e plágio, um tema que merece comentários de vários entrevistados.

Há, de fato, em vários depoimentos, evidências de que em determinados momentos, alguns alunos se sentiram confusos e até mesmo perplexos quanto à utilização por Widmer de material que consideravam de sua autoria, e deveremos retornar a essa temática posteriormente. Por ora, vale a pena acompanhar, com Wellington Gomes, uma visão desse aspecto que se relaciona com o nosso esforço de descrever uma 'atitude básica'. Diga-se de passagem que ele acredita dever a Widmer a maior parte de sua orientação em Composição. Pois bem, de acordo com ele, Widmer trabalhava muitas coisas de forma conjunta com os alunos, numa espécie de toma-lá-dá-cá composicional:

WG - Aliás, ele aceitava muito a opção de alunos, era interessante porque ele não só dava mas recebia, de forma muito inteligente, e ele trazia algumas coisas pra gente, a gente dali tirava alguma coisa, ele gostava, e fazia uma coisa muito mais genial, com a mesma idéia... Na verdade, a gente não se sentia roubado não, eu pelo menos, não me sentia roubado, mas ele tragava... ia de boa fé.

Fernando Cerqueira apresenta a questão do seguinte ângulo:

FC - ...eu até acredito que ele foi muito influenciado, acredito não, eu testemunho, ele foi muito influenciado por aquilo que a gente dizia,

principalmente eu que discutia muito, sempre coloquei a coisa nesse nível da filosofia da estética e da política cultural; e ele levava muito em conta...

PL - (risos) Ele como professor era um ótimo aluno...

FC - ...ele sabia levar em conta até pra ele mesmo, pra produção dele. Em muita coisa ele levava em conta o que a gente discutia.

Esse mesmo aspecto é visto por Jamary Oliveira como parte de algo mais genérico em Widmer, a enorme capacidade de aprender:

JO - Widmer tinha uma facilidade grande de aprender... chegou perto dele, ele estava aprendendo; ele tinha realmente essa facilidade extraordinária, poucas pessoas que eu conheço têm essa facilidade, mesmo com idade avançada; à medida que você vai passando pra uma certa idade sua capacidade de aprender vai diminuindo... ele tinha essa facilidade, escutava coisas e sempre extraía outras coisas dali... às vezes não muito bem, eu acho, principalmente quando o assunto era de fora de música...

Esse tipo de análise poderia ser utilizado inclusive para entender a relação entre Widmer e Koellreutter, e, como uma característica da música deste último acaba influenciando diversos compositores daquela época:

JO - Koellreutter na época [início dos anos 60], pelo que eu lembro das peças que eu ouvi, estava numa fase de brincar com o jogo entre o silêncio e o som. Eu tenho a impressão que Widmer naquele ponto aprendeu alguma coisa a partir disso.

PL - Uma valorização da sonoridade... que acaba passando pra todo mundo

JO - Sem dúvida.

A interatividade da fala de Widmer não era, portanto, um fenômeno isolado, uma estratégia de relacionamento pedagógico sem maiores injunções sobre a problemática musical. Ao que parece, a interatividade era um impulso mais profundo, e a fala uma de suas manifestações. Thomaz Oswald estabelece algumas conexões muito importantes nesse sentido:

TO - Eu sentia sua atitude muito livre em relação a seu papel de professor. Ele estava sempre disposto a permitir que a aula fluísse de acordo com as necessidades de momento e de cada um...

...Sempre me pareceu que ele gostava muito de ouvir a nós alunos. Me parecia que ele também aprendia muito (ou pelo menos, se colocava assim, intencionalmente aberto para esse papel).

A fluência (e tranquilidade) da aula aparecem como função da interatividade, que também permitia uma abertura de pauta para o imprevisto. Tudo isso aparece em perspectiva quando Thomaz Oswald nos relata que Widmer gostava muito de ouvir os alunos. Ele vai adiante e elabora um pouco mais sobre o assunto:

TO - Como já disse, era algo que fluía. Me parece que ele colocava mais ênfase numa relação pessoal, em uma troca de idéias, do que seguir uma disciplina pré-estabelecida, um programa a ser cumprido. Diferentemente de outras disciplinas, suas aulas às vezes poderiam ser ótimos bate-papos. Alguém poderia até se ressentir em relação a isso, sentindo necessidade de algo mais concreto (como o aprendizado de formas, etc...). Idéias pessoais, era o que ele parecia encorajar. Lembro-me que certa vez, bem no início, comentei que havia descoberto Gershwin, e que era aquilo que queria fazer, uma música que expusesse temas melódicos independentes seguidos de outros e mais outros, completamente diferentes entre si, e ele imediatamente se interessou e perguntou porque, etc... Senti um genuíno interesse seu, nessa ocasião... Ele dava liberdade e esperava em troca que cada um tivesse confiança em si e fosse original.

Isso que Thomaz Oswald relata é compartilhado por vários outros ex-alunos. Todos esses sentem que desenvolveram uma relação pessoal com Widmer, e que essa relação foi muito importante para o aprendizado em Composição.

Ainda sobre a interatividade do ensino de Widmer, Thomas Gruetzmacher destaca a habilidade de Widmer em acessar o universo do outro (do aluno) como fundamental em sala de aula:

TG - Bicho, o cara era impressionante! E a capacidade dele de entrar nas peças de cada aluno! Porque ele não via tudo duma perspectiva dele e procurava adaptar o trabalho dos alunos a ele. Ele procurava entrar nos trabalhos dos alunos. Eu acho que eu nunca mais vou ter um professor desse nível... Ele se jogava mesmo...

Esse depoimento tem um valor adicional, já que a área prioritária de interesse de Thomas Gruetzmacher sempre foi na direção da música popular. Somos levados a pensar nesse impulso para a interatividade como algo central para a pedagogia de Widmer, estando de certa forma na base de todas as outras características apontadas até o momento.

O depoimento de José Coelho Barreto faz emergir um outro tema que também aparece, de uma forma ou de outra, em quase todos os depoimentos. Trata-se, aliás, de uma pré-condição para poder instigar ousadia, despertar cumplicidade ou mesmo para acenar na direção da disciplina e da sedimentação:

JCB - Widmer era talvez um mestre que não só se preocupava em passar as técnicas para a gente, mas ele também abrangia tudo... Widmer tinha um poder de sedução muito grande, ele seduzia mulheres e homens, não nesse sentido, mas no sentido cultural, intelectual. Ele era muito sedutor...
...Quando eu entrei aqui eu comecei a fazer Composição — eu comecei a estudar Composição com Lindembergue [Cardoso], no Básico — mas Lindembergue trabalhava com a gente... essa coisa mais aleatória. Depois com Jamary [Oliveira]. Jamary já foi um trabalho mais sistemático, mais rígido, então, com Widmer foi uma abertura.

É muito importante para uma abordagem da ‘atitude básica’ de Widmer, enquanto professor de Composição que um entrevistado deponha com todas as letras sobre esse ‘poder de sedução’ que o caracterizava. Não me parece casual que esse tema tenha surgido em conexão com a percepção da abrangência que Widmer inspirava, com a sensação de ‘abertura’ que o seu ensino despertava. Wellington Gomes reforça essa análise:

WG - ...a gente quando estava de frente com Widmer é como se estivesse diante de uma pessoa que sabia muito, não só sobre composição, mas a gente sentia isso, sabia muito mais da nossa cultura do que nós próprios.

Uma síntese das idéias apresentadas produz a seguinte lista de campos temáticos ou vetores daquilo que poderia ser considerado como uma ‘atitude básica’ de Widmer com relação ao ensino de Composição:

Síntese

- . A tranquilidade e o convite ao aluno para um papel mais ativo; a tranquilidade propiciando um pano de fundo para atuações 'inesperadas' do professor.
- . Investimento em trabalho sistemático (exercícios regulares) e prazeroso (tarefas realizáveis)
- . Investimento numa lógica que conecta e relaciona micro e macrocontextos.
- . Densidade e interatividade das falas do professor; o diálogo como universo composicional da sala de aula.
- . Densidade da própria vivência do aluno/compositor; cumplicidade; desenvolvimento de uma relação pessoal com o aluno (gostar de ouvi-lo).
- . Professor como vigilante e estimulador (das "loucuras...") / o desequilíbrio / a ousadia; a dinâmica do ensino de Composição: primeiro desequilíbrio, depois sedimentação.
- . Excelente administrador da vida do aluno na escola, fornecendo meios; envolvimento do aluno com a problemática do ensino, coragem de engajar os alunos em tarefas [didáticas] que eram verdadeiros desafios.
- . A interatividade e o toma-lá-dá-cá composicional / vantagens e mal-tendidos / capacidade de 'entrar no universo das peças dos alunos'; o professor como alguém que se caracteriza, antes de mais nada, como um 'ótimo aluno'.
- . Poder de sedução / abrangência de conhecimentos / enfronhamento nas culturas locais.

4.1.2 Como eram as aulas? O que era compor, para Widmer? O que esperava dos alunos?

Marco A. Guimarães - ...e uma coisa que me chamava a atenção no trabalho do Widmer, é que ele tinha uma liberdade total de transitar entre o tonal, atonal, serialismo, o que fosse... eu lembro de uma estréia de uma peça para trio chamada *A Última Flor* [1969], que no meio ele põe um tema totalmente tonal, numa tonalidade maior... eu lembro o pessoal do Grupo de Composição comentando: 'Pôxa, mas o Widmer... pra que ele foi botar aquele tema lá?' Na mesma peça tinha o Pierre Klose, que jogava dentro do piano uma caixa de bolas de gude... Quer dizer, ele tinha essa liberdade.

Aderbal Duarte - Ele pegou um quarteto de Beethoven que tinha 1300 compassos e disse, 'olhe, 650 são meus e 650 são seus... 'Professor, como é que eu vou analisar tudo isso assim, eu preciso trabalhar...'. Aí ele disse: 'Meu avô sustentou meus estudos, você não tem avô não?' Eu disse: 'Não'. Aí ele disse: 'É uma pena! ', e foi saindo.

Tomzé - Garimpo. Abrir passo na légua. Surpresa.

Várias das respostas elaboradas sobre a 'atitude básica' de Widmer como professor expuseram uma série de informações sobre como eram suas aulas de Composição. As perguntas do roteiro de referência se entrecruzam de várias formas, revelando quantidades generosas de terreno comum. Perguntar pela 'atitude básica' é até mesmo uma forma indireta de perguntar pelo tipo de aulas ministradas, pelo clima criado, pelos efeitos da convivência pedagógica.

Sendo assim, o esforço feito para entender melhor a 'atitude básica' de Widmer já produz, de saída, um avanço para o entendimento do cotidiano de sala de aula, que é nosso objetivo mais direto nesta seção. Por outro lado, ao descrever as aulas de Widmer, os sujeitos tendem muitas vezes a comentar o que Widmer esperava dos alunos, em suma, sua relação com o objeto da disciplina: compor. Isso nos levou a unir essas três questões, numa mesma seção.

Embora registre a imprevisibilidade como uma característica marcante das aulas de Widmer, Wellington Gomes nos fornece uma descrição aproximada do que geralmente acontecia:

WG - Widmer era um professor assim, que a gente podia esperar e ao mesmo tempo, podia não esperar nada. Porque ele chegava em sala de aula e, de repente, naquele dia ele só estava pra conversar. A conversa era sempre proveitosa, eu, por exemplo, sempre me aproveitava da conversa pra saber das coisas que eu queria, até fora da própria composição. Tinha dias que ele chegava com a aula completamente planejada, com um livro debaixo do braço, uma partitura debaixo do braço, e a gente passava naquele momento a analisar a obra de alguém, e ele falava da técnica de fulano de tal, ou uma determinada técnica. Foram várias assim, várias... ele, além de dar aula de Composição ele fazia análise em conjunto com a gente, lia sobre análises já prontas, dele ou de outros autores...

...Widmer falava muito mais [que o professor anterior]..., falava mais inclusive da música do próprio aluno. Ele comentava, tocava ao piano, tocava à primeira vista muito bem.

Thomaz Oswald confirma essa imprevisibilidade, colocando-a em função de uma abertura para os interesses dos alunos.

TO - Me passava a impressão de que ele vinha para a aula com um mínimo esquematizado — uma idéia talvez — ou uma peça determinada para ser ouvida (e depois debatida) (...) A aula transcorria de forma fluente, podendo transformar-se em outra coisa radicalmente diferente, se, por acaso, algum aluno levasse, por exemplo, algum disco 'pop' para ser ouvido e discutido.

Para Celso Aguiar, as aulas geralmente apresentavam dois momentos distintos:

CA - A aula tinha duas partes. Primeiro, verificava o retorno de exercícios semanais simples, sobre alguma coisa que tinha sido ventilada na aula anterior ou que achava de passar. Na segunda parte, dava uma olhada em peças de compositores contemporâneos, quando não uma de sua autoria.

Essas duas possibilidades são reconhecidas também por Monclar Valverde:

MV - Ele era muito informal nas aulas e não parecia que estava ali cumprindo uma obrigação contratual. Tínhamos um 'encontro marcado', para trocar experiências, a partir de alguma provocação ou encomenda feita anteriormente. Ele enfatizava o aspecto estrutural e cobrava dos alunos que tivessem uma concepção global de sua própria composição.

Lembro-me de dois tipos de aula. No primeiro, ele apresentava algum problema (por exemplo, a questão do registro de um padrão rítmico) e nos estimulava a tentar resolvê-lo, para depois discutir as soluções. Ocorre-me o caso do *Bolero* de Ravel (ainda no curso Preparatório): ninguém conseguia grafar o padrão do ostinato e Widmer sugeriu que recorrêssemos à máquina de escrever, utilizando alternadamente as consoantes e as vogais para representar os tempos longos e curtos... No segundo tipo de aula, havia a audição comentada de alguma obra contemporânea. Era uma excelente oportunidade de atualização, já que o próprio Widmer trazia discos (geralmente da *Deutsche Grammophon*...) e muitas das partituras. Conhecemos, assim, em detalhe, obras de Varese, Bériot, Ligeti, Xenakis, Kagel e outros. Quando o octeto vocal de *Köln* (se não me engano) esteve aqui para apresentar *Stimmung* (e a belíssima *Trilemma*, do próprio Widmer) no TCA, nós já conhecíamos a obra e pudemos observar, além da composição de Stockhausen, a reação da platéia e sua estranheza.

Vale a pena, neste ponto, reiterar o depoimento de Burgos sobre a utilização de exercícios composicionais como ferramenta para o ensino de Composição:

BL - ...era assíduo às aulas, chegava com o cabelo de quem tinha acabado de levantar da sesta, a aula era às 2 horas da tarde, mas ele dava aula direito. Me lembro que era muito criativo nas propostas de exercício, toda aula ele tinha um exercício que me parecia ser muito criativo e era a proposta pra próxima aula; e ele era do tipo que cobrava.

Agnaldo Ribeiro nos apresenta uma rememoração das aulas do início da década de 70:

PL - Aí é que eu quero que você foque. Você se lembra como foi esse primeiro ano com Widmer?

AR - Não só o primeiro ano, mas todos os anos, eu não me lembro de Widmer chegar um dia assim na aula e dizer vamos estudar tal assunto, nunca tinha isso. Eu não sei, mas tenho a impressão que ele não preparava a aula, não dava tudo mais do que mastigado, ele chegava na sala e sentava, fazia a chamada, a primeira preocupação dele, e ia ao piano; geralmente ele trazia o material, partitura, alguma coisa e ficava no piano; ou ele ficava reduzindo ao mesmo tempo e conversando comigo [em vários semestres estive sozinho na turma], explicando alguma coisa, ou ele perguntava se eu tinha alguma

novidade, algum trabalho, algum exercício, alguma coisa. Aí se tivesse, um compasso levava a aula inteira, ele dissecava, a gente conversava e tal. Sempre as aulas dele eram em função do que você fazia ou perguntava, ou curiosidade, alguma coisa, e ele não respondia. ‘Boa pergunta. Vá à biblioteca, pesquise e traga daqui a meia hora, quinze minutos ou na aula seguinte’.

O padrão descrito por Agnaldo Ribeiro é o mesmo, mas creio que há um aspecto que merece atenção especial, qual seja, o tempo dedicado à análise de trechos produzidos pelo aluno. Wellington Gomes já havia registrado essa característica, que aparece enfatizada neste depoimento de Agnaldo, até porque, durante muitos períodos, este conviveu com um formato tutorial da disciplina. Widmer falava, e falava muito, sobre os trechos produzidos pelos alunos.

O depoimento de Tomzé estende essa constatação para a década de 60, registrando o elemento de surpresa trazido pelas propostas de Widmer, e antecipando o que descreveremos adiante como ‘espírito de oficina’:

TZ - ...não pareciam especiais [as propostas e situações didáticas]. Mas ao tentarmos, encontrávamos o que não sabíamos ter dentro de nós; ele às vezes falava meia hora sobre um simples exercício nosso de cinco compassos; às vezes usava nossos exercícios e improvisava sobre eles novas vozes, espelhos e inversões.

Na entrevista de Burgos Lima, aparece um relato que exemplifica uma dessas situações de interação com o trabalho do aluno, incidindo inclusive sobre a idéia do que seria compor:

BL - ...eu, por exemplo escolhi um [texto] de Carlos Drummond de Andrade — *O mundo é grande e cabe na palma da mão*, e musiquei isto; ele tocou também, me lembro que ele gostou, inclusive eu usei um gestual no piano, eu jogava com o texto, aproveitava o texto do ponto de vista até cênico no piano, porque o mundo é grande, você faz um cromatismo com o pianista com os braços totalmente afastados e esse cromatismo ia fechando, porque ele diz o mundo é grande e cabe na palma da mão. Ele aí observou para a turma: ‘Quando você pegou esse texto já tinha essa idéia?’ Eu disse: ‘Não, apareceu quando fui analisando o texto, foi durante o processo de composição mesmo’. Ele disse: ‘Pois isso é que é compor, repare como ele usa esse material, que não

apenas ilustra o texto, é o próprio processo de composição'. Não quer dizer que todo o mundo precise ilustrar, transferir o texto pro canto ou pra o acompanhamento. Isso eu me recordo bem.

O evento narrado é muito representativo, sintetiza muito do que vem sendo apresentado nos outros depoimentos. Se o professor de Composição entrasse em sala dizendo “vamos estudar isso e isso [serialismo, música concreta...]” ou então, “compor é isso, você pega um material e vai criando relações entre esse material e a peça”, ele estaria dando uma série de informações importantes, certamente ligadas à sua própria experiência de compor — basta olhar a peça *Mamãe Máquina* (1979), para voz e três percussionistas, para ver toda a ambiência que Widmer cria em torno das idéias do texto de Jorge de Lima, e quanto ele teria para falar sobre o assunto — mas arruinando o processo pedagógico. Para Widmer, era preciso resistir a esse impulso de preencher o espaço vazio, e esperar a ocasião apropriada para ‘pescar’ os temas importantes, encontrando-os imersos na experiência do próprio aluno. Uma vez encontrado, o tema poderia dar margem a todo tipo de “dissecação”, para usar o termo empregado por Agnaldo Ribeiro.

De qualquer forma, não me parece que o aspecto essencial do que foi dito à turma de Burgos sobre ‘o que é compor’ seja literalmente essa vinculação entre texto e música, embora isso sempre tenha sido muito importante para Widmer, e em composição de forma geral. O que me parece mais relevante é que o professor aponta para um processo composicional, uma teia que está sendo criada pelo aluno, e que expõe o vai-e-vem da elaboração entre a idéia ou modelo preliminar e as sucessivas versões até chegar à peça.

No caso do exercício de Burgos, há um processo musical que pode ser significado em paralelo a processos do texto, independentes mas conectados. Se não houvesse o texto como referência, ainda assim o processo continuaria válido, tomando outros pontos como apoio para a elaboração composicional. Creio que esse é o espírito do que Wellington Gomes relata:

WG - Você trabalhar com a música principalmente de forma horizontal, ou principalmente de forma vertical, ou então nenhuma das duas, se baseando num outro parâmetro, mas sempre alguma coisa que buscasse... ...uma coisa que ele gostava, e sempre falava, que buscasse a economia, ele dizia que cada peça era como se fosse uma caderneta de poupança (risos...) ...você ia economizando, e que a habilidade maior do compositor, mais ou menos nesse sentido, seria lidar com pouco e fazer muito do pouco. Não encher a peça ou a obra de idéias, e sim buscar em uma pequena porção, uma grande idéia... ou uma pequena idéia em uma grande porção.

Entendo como particularmente especial essa ênfase sobre sempre haver “alguma coisa que se buscasse”, como elemento de definição do compositor. A espinha dorsal do compor equivaleria, portanto, a essa busca, uma idéia norteadora, um processo. A estagnação representaria justamente o oposto, um vazio composicional (a menos, evidentemente, e aí reside todo o capricho da dialética da composição, que a idéia de estagnação fosse o ‘algo que se buscasse’).

Por outro lado, a ‘economia de meios’ pode ser entendida como uma espécie de equivalente da elaboração composicional. Só pode haver economia de meios se cada unidade de material estiver comprometida com uma série de relações em torno dela, seja no nível pré-composicional ou diretamente na composição. Neste sentido, esbanjar material e desistir de elaborá-lo, é desistir de compor.

Pedro Carneiro traz uma análise muito importante da experiência de aprendizado com Widmer, observando como este se distanciava de uma espécie de mecanicismo muito freqüente em análise musical:

PC - Acho que Widmer se diferenciava muito... para Widmer composição não era uma coisa para ser entendida, música não era uma coisa para ser entendida, era para ser compreendida. Quer dizer, fazer uma diferença entre compreensão e entendimento, eu acho que compreensão aí é uma categoria existencial, algo que remete à existência, e o entendimento é algo que está ligado aos processos da razão discursiva, análise, dedução e todas aquelas operações lógicas, e acho que ele estava distante disso, porque ele pedia para a gente respirar com as frases, então dava o exemplo, ele batia, ele fazia o exemplo. Ele solicitava muito a experiência, muito mais que o entendimento.

Então eu acho que por traz disso aí tem uma certa concepção de música, uma certa forma de tratar com a arte que eu acho que diferenciava um pouco.

O que importava era a elaboração feita diretamente da experiência musical, e não o ambiente *in vitro* desencadeado muitas vezes por certas teorias da música. O cerne da questão é a elaboração da vivência musical, e não simplesmente qualquer tipo de elaboração. Outro depoimento da década de 70 confirma essa percepção:

AD - ...se ele queria falar alguma coisa sobre tonalidade, ele não ficava fazendo pergunta sobre escalas, sobre tonalidade não... ele sempre pegava uma música para trabalhar, e em cima daquilo é que ele falava dos aspectos que queria... Um outro exemplo era um simples exercício de transposição, se ele queria falar sobre isso, ele pegava um trabalho que ele estava fazendo, e aí mostrava porque tinha que transpor de tal forma, etc. ele procurava muito o ouvido das pessoas, muito muito o ouvido, ele cobrava muito...

E como seriam as aulas na década de 60? Os relatos de Jamary Oliveira e Fernando Cerqueira nos trazem informações sobre o assunto, conectando o cotidiano do ensino de composição com aspectos da filosofia composicional do mestre:

PL - Como era esse Widmer que começou a ensinar em 63, a você e Carmen, ele trazia um roteiro...?

JO - Não, era naquela base, tanto eu quanto Carmen Mettig, a gente trabalhava muito; na realidade eu tenho a impressão que ele resolveu aceitar a gente como aluno de Composição, porque tanto eu quanto ela tínhamos feito matérias teóricas com ele, então a gente não precisava de... [motor de arranque]; praticamente ele seguiu da mesma forma, ele olhava os trabalhos da gente, basicamente quase não entrava no aspecto crítico, comentava uma coisa ou outra, mas quase nunca no crítico, estético; a não ser talvez alguns detalhes, por exemplo, como eu tinha vindo de Banda, minhas primeiras composições foram praticamente para piano e pra Banda... e eu lembro que, logo nas primeiras aulas, ele disse 'Você quer compor pra Orquestra ou pra Banda?' ; e aí eu parei com a minha vida de compositor de Banda... [risos] ele tinha muito essas frases, desse tipo assim, 'Você quer isso ou aquilo? você tem que decidir...'

(...) e, na realidade, muito tempo depois é que eu fui descobrir que não era um preconceito dele com Banda, mas era uma questão de ele provocar escolhas;

fazia muito isso em aula, de provocar que a gente escolhesse, botava opções pra você escolher; você saber que tinha possibilidades de escolha.

Essa capacidade de levar o aluno a ‘esbarrar’ em escolhas a partir do próprio trabalho realizado parece ter sido muito importante na atuação de Widmer, devendo, sem dúvida alguma, compor o quadro de atitudes básicas diante do aluno.

PL - ...o cotidiano nas aulas de Composição de Widmer, de LEM, ou de Fuga, o que fosse, já trinta anos depois, o que é que ficou desse cotidiano? Como era uma aula típica, se é que havia, mas como seria uma aula de Widmer?

FC - Bom, talvez a metodologia que ele aplicava à aula, quer dizer, operacionalmente, a aula se dava com pequenos exercícios que ele fazia, às vezes no quadro, demonstrando determinadas coisas, às vezes era um material pequeno, ele ia falar sobre variações num sentido mais contemporâneo, metamorfose, também pequenas peças...

...no caso de nossa turma [Jamary, Lindemberg e ele], como era a gente que até certo ponto puxava o professor, ele confiava muito no que a gente estava fazendo e, muito do trabalho, foi realizado em cima das peças compostas para as apresentações e festivais, muito freqüentes na época.

Fernando Cerqueira coloca uma ênfase especial sobre a atitude de Widmer perante a importância do som puro, desvinculado das funções acumuladas no cotidiano dos sistemas musicais:

FC - Widmer tinha essa coisa da consciência do..., talvez aquela herança do pensamento que veio com a turma de Schönberg, de você valorizar o som por ele mesmo, não por uma relação funcional, então, essa consciência sonora ele procurava dar; apesar de que ele dava pra gente a introdução ao que seria o dodecafonismo, serialismo, essas técnicas sistemáticas de tratar materiais..., mas na hora de compor ele deixava livre, fazia isso em exercícios, mas as peças principais, a gente era livre; se várias pessoas viessem ali com uma música tonal ele ia exigir mais, você se meteu nisso, vai ter que fazer melhor do que Beethoven ou Mozart; então não ia sair muito barato.

Agora, o interessante é que o estímulo era dado a esse pensamento mais de vanguarda, essa visão nova do som, desvinculado de funções; então, essa valorização acústica da música fazia com que a gente não se estimulasse a ir compor de outra forma; havia tanta coisa ali pra se trabalhar que a gente nem pensava em fazer música tonal, era uma coisa natural, não havia uma

censura, mas normalmente a gente já estava com o pensamento, uma curiosidade de querer investigar ali, apesar de não haver um preconceito; a gente gostava de música popular, convivia com os compositores, mas conseguia separar as coisas do ponto de vista da expressão.

A elaboração em forma de “algo que se buscasse”, a ênfase na experiência musical inteira (sem redução ao modo discursivo de entendimento) e a valorização da dimensão acústica (livre das relações funcionais) são aspectos relacionados entre si, e que foram percebidos pelos sujeitos como integrantes da concepção composicional de Widmer. Os aspectos são relacionados entre si, porque o que Pedro Carneiro chama de ‘compreensão’ ou ênfase sobre a experiência musical inteira implica na valorização de uma ‘consciência sonora’ e dos aspectos acústicos, independentemente da realidade funcional. Por outro lado, a elaboração pode ser entendida como um diálogo contínuo entre a consciência sonora e a instância do entendimento.

Há uma interface orgânica entre a idéia do objeto da disciplina para Widmer (o que é compor...) e o que ele esperava dos alunos. O fato é que esses aspectos identificados como essenciais à sua idéia de compor projetam, ao mesmo tempo, suas expectativas como professor.

Sérgio Souto relata uma experiência do início da década de 70, quando fazia a primeira disciplina do curso Composição III, que permite uma síntese muito elucidativa do posicionamento de Widmer:

PL - E quais os resultados desse primeiro ano de composição?

SS - Eu acho que teve vários. Vou pegar esse do *Emen* [grupo de alunos que realizou uma série de apresentações na década de 70, estimulados por Widmer]; numa das apresentações tinha uma música minha que se chamava *Antafonia*... [risos] que era uma gravação que eu fiz em casa, caseira mesmo, com sons de rádio, depois uma manipulação de velocidade, essas coisas, e aí no concerto era o gravador lá em cima daquela mesa da Reitoria, e apagava as luzes e ficava só aqueles sons de aviãozinho do gravador [imita o som],

que era uma coisa que tinha já um aspecto meio — não digo multimídia —, mas já uma coisa que envolvia a sensação só. A idéia de estar escuro, e só recebendo aquelas coisas, aqueles sons estranhos

PL - Widmer fez algum comentário sobre isso? Teve alguma...

SS - Ele foi defensor nesse sentido, sim. Eu imaginei, isso era uma *performance*, que demandava esses negócios de sala escura, e houve uma certa reação, e aí ele embarcou e falou : 'Não!'... Quer dizer, ele tinha essa coisa, sintonia com as loucuras... ele empurrava a gente mas se mantinha fiel ao que empurrou...

...era aquela idéia desde o início de lidar com teu universo, com teus códigos, e fazer você superar seus próprios códigos.

A sintonia com as 'loucuras' reforça a 'terminologia' de Fernando Cerqueira, e torna ainda mais importante a síntese que Sérgio Souto faz. O que Widmer esperava (ou desejava) dos alunos dependia essencialmente dos desejos dos próprios alunos, sua pedagogia passava necessariamente pelo processo de fazer emergir esses desejos e, aí sim, iniciar um processo de elaboração, que conduzia o aluno a superar seus próprios códigos. Esse depoimento confirma a união estreita entre as estratégias pedagógicas e composicionais, da forma como vem enunciada no *Ensaio a uma didática da música contemporânea* (1972).

Thomas Gruetzmacher confirma essa análise:

TG - ...Então, você não se perde, porque você tem uma linha para ir, e Widmer para isso foi fundamental, porque ele não obrigava você a fazer nada. Ele fazia o negócio ficar interessante, que é o que o bom professor tem que saber fazer: conquistar o aluno sem o negócio de obrigar, despertar no aluno a vontade daquilo através de uma maneira inteligente, como ele sabia fazer.

Do ponto de vista do trabalho sistemático, as expectativas de Widmer são bem lembradas:

SS - Ele dava tarefas diárias. Ele falava que para você compor você tem que estar compondo todo dia. Igual um instrumento, não tem esse negócio de inspiração, é a coisa do exercitar a escrita. Naquela época a escrita, graças a Deus! Foi a idéia do diário mesmo, do suor.

As anotações de Widmer numa ficha de avaliação dos alunos da disciplina *Composição VII*, em junho de 1987, permitem responder à pergunta sobre o que esperava dos alunos, do ponto de vista da própria organização do curso. Os comentários sobre cada aluno são feitos em torno de três metas definidas para o semestre em questão: técnicas (entenda-se a aprendizagem de...), canção, concepção de concerto-solista.

Sobre um deles, considerado com “potencial excelente”, Widmer diz o seguinte:

precisa matutar com serenidade, faz as prospecções técnicas não sem checar através da intuição.

Esse comentário é significativo por várias razões. Em primeiro lugar, temos mais uma evidência da atenção concedida às particularidades de cada aluno, condição essencial para os processos de aprendizagem. Segue uma observação ainda mais importante, que nos apresenta a atitude de Widmer com relação à delicada combinação entre técnica e intuição. Widmer esperava, portanto, que os alunos desenvolvessem a capacidade de realizar “prospecção técnica”, sem perder, no entanto, a ‘ternura’ da intuição.

Ao associar as duas idéias de técnica e prospecção, Widmer evita uma série de fantasmas tradicionalmente ligados ao domínio da técnica em música, enfatizando os aspectos mais nobres de planejamento composicional, ou seja, de uma exploração prévia e em abstrato dos caminhos a serem percorridos. Tudo isso deve caminhar porém em sintonia com o outro polo conceitual, a intuição.

Um relato feito por Jamary Oliveira sobre o enfoque utilizado por Widmer em um ano letivo da disciplina Instrumentação e Orquestração exemplifica a escolha

de um ‘método’ de organização do processo pedagógico voltado, todavia, para o estímulo da atividade criadora:

JO - ...geralmente o professor de Instrumentação e Orquestração era Magnani; ...eu fiz um ano com Widmer, onde ele fazia esse tipo de coisa; ele pegava cada instrumento da orquestra, e cada aula era sobre aquele instrumento; chamava o professor daquele instrumento, e encomendava da gente peças, passagens-chave, ou da literatura ou que a gente compusesse; e o professor na aula tocava, e você fazia perguntas específicas sobre efeitos do instrumento, a gente montava uma série de questões sobre aquele instrumento.

A disciplina é obviamente encarada com olhos de compositor, aproveitando-se da riqueza da diversidade de técnicas e tradições, que é o próprio desafio em questão, acrescentando ainda toda a questão vivencial da relação com o intérprete, e da riqueza potencial da pesquisa conjunta de soluções composicionais.

Síntese

- . A imprevisibilidade como uma forma de abertura para os interesses do aluno.
- . Paralelamente à imprevisibilidade havia a manutenção de uma espécie de rotina como organização do trabalho a ser realizado (dois momentos: problematizações em forma de pequenos exercícios e discussão das soluções apresentadas pelos alunos).
- . Investimento generoso de tempo em discussões sobre os exercícios apresentados pelos alunos.
- . Para Widmer, era preciso resistir ao impulso de preencher o espaço vazio, e esperar a ocasião apropriada para ‘pescar’ os temas importantes, encontrando-os imersos na experiência do próprio aluno.
- . “Alguma coisa que se buscasse...”. O professor aponta para o processo composicional, uma teia que está sendo criada pelo aluno, e que expõe o vai-e-vem da elaboração entre a idéia ou modelo preliminar e as sucessivas versões até chegar à peça.
- . Levar o aluno a esbarrar em escolhas, fazê-lo optar por um caminho, tomar consciência das possibilidades.
- . Economia de meios e a necessidade de elaboração.
- . O que importava era a elaboração feita diretamente da experiência musical, e não o ambiente *in vitro* desencadeado, muitas vezes, por certas teorias da música.
- . Valorização do aspecto sonoro por ele próprio, e não por uma questão funcional.
- . Fazer emergir desejos da parte dos alunos, “tornando o negócio interessante”.
- . Síntese de expectativas em 1987: aprendizagem de técnicas, canção e concepção de concerto-solista.
- . Fazer prospecções técnicas sem esquecer de checar a intuição.

4.1.3 Que tipos de situação didática propunha ou suscitava?

4.1.3.1 Que tipos de procedimentos eram utilizados (exercícios composicionais e pré-composicionais, tarefas de análise musical, outras atividades realizadas em sala)?

SS - Ele dava tarefas diárias... ele falava que para você compor você tem que estar compondo todo dia, igual a um instrumento, não tem esse negócio de inspiração, é a coisa do exercitar a escrita. Naquela época a escrita, graças a Deus! Foi a idéia do diário mesmo, do suor.

O simples fato de estarmos debruçados sobre um objeto que denominamos de pedagogia composicional já cria uma expectativa de completude, como se fosse possível decompor e circunscrever esse objeto numa série de segmentos ou procedimentos claramente enunciáveis e nitidamente articulados entre si. Se fosse possível atender integralmente a essa expectativa, estaríamos negando a própria vitalidade da atuação pedagógica de Widmer, que priorizou o ponto de vista do aluno e de seu poder de criação e que buscou construir procedimentos a partir das necessidades e aspirações assim encontradas.

A reconstrução que estamos propondo acata a impossibilidade estrutural de aprisionar o objeto numa delimitação ideal, e ao se constituir através das representações de ex-alunos aceita as deformações e incompletudes inerentes ao processo. O que se pretende, portanto, é avançar no cenário construído nos outros capítulos, permitindo que se faça uma idéia dos processos de sala de aula, da variedade e flexibilidade que os caracterizaram, — características essenciais da atuação de Widmer —, sem esquecer que essa diversidade e aparente incerteza de procedimentos apontava, em geral, para um grande envolvimento do aluno, estando na base de todo o amadurecimento técnico alcançado.

Além disso, sabemos, a partir de vários depoimentos, que o levantamento dos procedimentos utilizados por Widmer mergulha, muitas vezes, no universo do repertório de técnicas e processos utilizados em suas obras, justificando, mais

uma vez, a atenção concedida neste trabalho a seu percurso composicional. Widmer, aliás, sempre sentiu necessidade de discutir suas próprias peças com amigos e colegas, fossem eles instrumentistas ou compositores.

Em certos casos, percebemos claramente que o procedimento relatado atende a uma necessidade específica daquele aluno, não sendo parte de um conjunto geral adotado por Widmer. Outras vezes, o que aparece a um sujeito como imprescindível na didática de Widmer simplesmente não existiu para outro:

PL - Mas ele pedia exercícios separados da composição de peças, exercícios em composição, ou os exercícios eram apenas dentro do compor, dentro das peças?

WG - Era muito mais dentro do compor...

PL - Por exemplo, coisas como compor uma peça com uma nota só?

WG - Não, não.

Tanto Wellington Gomes quanto Lucemar Alcântara (esta em conversa informal) afirmam que Widmer quase não fazia exercícios separados dos projetos composicionais dos alunos. Há, no entanto, uma lista considerável de tarefas e exercícios experimentados pelos sujeitos ao longo das décadas, atendendo a objetivos que vão da necessidade pontual até a orientação escolhida para toda uma disciplina, ou o direcionamento mais abrangente da produção do estudante. Incluímos também, na lista que segue, algumas tarefas eminentemente composicionais utilizadas na disciplina Literatura e Estruturação Musical (LEM).

De acordo com Jmary Oliveira, a maior parte dos exercícios utilizados por Widmer foi desenvolvida a partir dos estágios realizados pelos seus primeiros alunos, tendo sido produto do próprio processo pedagógico iniciado pelo compositor:

JO - Muitos daqueles exercícios que Widmer pedia na década de 70, por exemplo, grande parte deles, foram desenvolvidos dessa forma, quer dizer, os alunos que estagiavam com ele desenvolviam os exercícios e ele pegava e aplicava os exercícios nas aulas dele; ...como eu trabalhava muito, era um *workaholic*, eu sentava e fazia uma bateria de exercícios pra discutir com ele; então, a gente sentava e discutia, 'esse não funciona pra isso, esse funciona pra isso'.

Com tudo isso em mente, chegamos a uma listagem de procedimentos (descritos ao longo das entrevistas), sobre os quais nos debruçaremos adiante, buscando caracterizá-los em maior detalhe:

Listagem de procedimentos pedagógicos relatados nas entrevistas:

1. *Participando de processos composicionais com o professor - Oficina e 'Retrato de classe'*
2. *Variação - Imaginando variações sobre melodias conhecidas*
3. *Fazendo 'Constelações'*
4. *Exercícios "Ab ovo" - Trabalhando com motivos e linearidades: Componha um rondó a partir do motivo melódico de 'jaca e cajá'; bifonias*
5. *Exercícios "Ab ovo" - Trabalhando a partir de verticalidades*
6. *Discussões. Exemplo: O que é mais marcante (ou importante) para o compositor? Conclusão: a ousadia.*
7. *Trabalhando com esboços e roteiros de peças*
8. *Fazendo canções*
9. *Ostinatos*
10. *"Boa pergunta, vá à biblioteca, pesquise e traga, daqui a meia hora, quinze minutos ou na aula seguinte."*
11. *Harmonização de fragmentos melódicos*
12. *Exercícios de redução*
13. *Transcrevendo música: "Escreva a melodia da canção Máscara Negra"*
14. *"Componha uma peça utilizando apenas uma nota."*
15. *"Componha uma peça a partir de um mote latino: Parturiunt montes nascetur ridiculus mus."*
16. *Experimentando perspectivas composicionais contrastantes: "Componha uma peça num estilo que você jamais faria, depois num estilo que você odeie, depois de uma forma que você ache muito primária, depois como se fosse outra pessoa [Beethoven, Bach ...] e, por último, em estilo livre."*
17. *Exercício preparatório para a composição de um concerto: "Componha um monólogo para dois fagotes e depois um diálogo para um instrumento solo."*
18. *Continuação de trechos de peças do repertório tradicional*
19. *Análises e análises de análises*
20. *Execute o ritmo do Bolero de Ravel numa máquina de escrever!*
21. *Oficina de Métricas e Polirritmos - Identificando métricas num disco de David Brubeck Quartet - Combinando pulsações de 2, 3, 4 e 5.*
22. *Lendo e interpretando contos de Cortazar*
23. *Analizando frases assimétricas*
24. *"Componha um fragmento para trompa, oboé e tuba."*
25. *Trabalhando com módulos*
26. *Fazendo melodias coloridas*
27. *Experimentando os Instrumentos de Walter Smetak*
28. *Oficina de manuseio de instrumentos de percussão*
29. *Trabalhando com novas possibilidades de notação musical*
30. *Invenção de exercícios (para aplicação em atividades didáticas assumidas pelos alunos)*
31. *Utilizando a notação musical como forma de abordagem do universo da composição*
32. *Conversas, exposições, atendimento tutorial e orientação de projetos.*

1. Participando de processos composicionais com o professor - Oficina e 'retrato de classe'

Tudo pois como Oficina: concebendo, pondo em prática, apurando.
Ernst Widmer (1972, p. 138)

Não é incomum encontrar professores de Composição que pensam de forma negativa sobre a exposição freqüente de suas obras em sala de aula. Argumentam que a apresentação das obras do professor configura uma espécie de imposição. Tal não era o caso de Widmer, que chegava, inclusive, a envolver os alunos com problemas de natureza diversa gerados nas próprias composições. Os depoimentos de José Coelho Barreto e Wellington Gomes são esclarecedores a esse respeito:

JCB - ...Se ele estivesse fazendo uma obra, ele praticamente fazia a gente ficar pensando com ele, porque desde o começo ele mostrava pra gente todo um mecanismo de técnica composicional, do que ele pensava, ele pedia a nossa opinião, ele elaborava um trabalho onde a gente pudesse de uma certa forma participar do trabalho dele. Então, esse era o grande mérito dele como professor, porque, na medida em que ele trabalhava — e como naquele tempo ele estava com uma produção constante — , então, a gente tinha sempre alguma coisa para fazer junto com ele. Quando ele escreveu o artigo sobre falsas relações, então ele pedia para a gente procurar também, caçar, garimpar, essas falsas relações em peças, essa coisa toda. Era um envolvimento que funcionava muito melhor do que aqueles exercícios programados onde a gente tem que fazer uma coisa em casa, muito rapidinho, porque tem que levar no outro dia...

PL - Você diz que lembra Widmer comentando o *Concerto para Contrabaixo e Orquestra op. 147*...

WG - Eu lembro dessa época porque ele deu muita ênfase a esse concerto, e começou a levar muitos concertos para solista e orquestra pra aula, concertos tradicionais, concertos do século XX, e nós passamos a escutar e a falar sobre concertos por causa do concerto dele, e estava ótimo pra gente porque a gente tinha um concerto também pra fazer na Composição VII, e então foi muito bom...

...Ele pedia informações a Pino [Onnis, Professor de Contrabaixo], sobre como soava, como não soava, a técnica do contrabaixo, ele queria fazer alguma coisa que fosse virtuosística, não por vaidade, mas uma coisa que fosse difícil de tocar. Mas dentro de composição, o que ele falava pra gente era sobre a dificuldade de um instrumento com uma sonoridade um tanto problemática

com relação à orquestra, e que seria muito fácil de ser submerso pela orquestra, como outros instrumentos que ele dava exemplos. Então, a gente passou a falar sobre orquestração de concertos, e ele falando sobre tal frase, aqui eu não posso usar isso porque vai encobrir o contrabaixo...

Descortinamos, a partir do relato de Wellington Gomes, toda uma série de conexões que vão sendo montadas a partir de um problema compartilhado entre Widmer e sua turma (como compor concertos). Transita-se, com agilidade, do domínio da análise para o da orquestração, daí para o da interpretação, tudo isso regido por interesses composicionais e resultando em obras dos alunos e do professor.

Em outra oportunidade, Widmer trouxe o problema da escrita para percussão em uma de suas melhores obras (*Utopia op. 142*) e envolveu os alunos com as possíveis soluções:

PL- Você outro dia estava me falando que assistiu *Utopia* ser composta, que ele ia compondo...

WG - Ele tinha o costume de levar as peças que ele compunha para a sala de aula, e *Utopia* foi uma das peças que nós alunos ajudamos a organizar a percussão, não escrever a percussão, foi ele que escreveu, é claro, mas organizar os percussionistas, porque ele tinha escrito a percussão, mas disse que tinha se perdido não com a quantidade de percussionistas, com o que cada um ia tocar, porque estava muito confuso na partitura e ele precisava fazer a organização e a gente saiu fazendo essa organização com ele.

PL - E era de forma prática, cada um tocava um pedaço...

WG - Não, ele colocava no piano, a gente ia analisando, vendo, observando e a gente dando opção, opinando e ele aceitava...

PL - E quanto à idéia da peça?

WG - Eu lembro que Coelho [JCB] trouxe uma mandala de madeira da ilha, e queria transformar de alguma forma aquela mandala em música. Passamos a aula toda pensando no assunto... Depois de algum tempo, Widmer trouxe a *Utopia* para sala, e lá estava a idéia da mandala, feita melhor do que qualquer um poderia imaginar...

Trata-se, na verdade, de um espírito de oficina que se instala com esse tipo de procedimento, com as vantagens e perigos já comentados anteriormente, mas que pode ser identificado em funcionamento já desde o início da década de 60, quando, por exemplo, Fernando Cerqueira e Lindembergue Cardoso “tiveram a idéia” de compor para o Madrigal, cujo regente era o próprio Widmer:

FC - ...Eu fiz o arranjo de *Quando o vento dava*, ele (Lindembergue) fez o *Reisado do Piauí*.

PL - E Widmer nisso tudo? Essa decisão que veio, como você relacionava isso com ele?

FC - Ele era o regente e ele era o nosso referencial, era quem tocava pra gente ouvir, quem dava opinião. Me lembro que ele gostou muito do meu que era bitonal, ele achou interessante que eu pus o baixo em ré menor, o resto em Ré maior, nas outras vozes, e que os choques eram do fá# com o fá natural, ou do dó#, quando se davam eles tinham uma solução linear que não fazia com que a coisa fosse estranha, tanto que ele usou depois esse arranjo, me pediu permissão pra usar no *Ludus Brasiliensis*, aí tem uma das peças que ele usa.

O relato de Fernando Cerqueira conecta esse espírito de oficina com o princípio da interatividade, já identificado como característica essencial da pedagogia de Widmer. Embora o relato não mencione diretamente, o próprio Widmer estava escrevendo bastante para coro na época, destacando-se a *Ceremony after a fire raid op. 28* (1962), que mereceu um prêmio internacional, e a famosa *A-v-e M-a-r-i-a op. 34* (1964), também para coro *a cappella*, inegavelmente dois pontos de inflexão em seu percurso composicional.

O espírito de oficina era também representativo do ambiente dos Seminários Internacionais que marcaram a criação da Escola de Música durante a década de 50. A liberdade curricular e a motivação acentuada dos estudantes conduziam a um ambiente de estudo intensivo, com grupos de ensaio e de estudo os mais diversos, envolvendo docentes e alunos. Esse ambiente se prolonga durante a década de 60, e através do ensino de Widmer, se instaura na área de composição, algo que não havia acontecido antes.

A segunda parte do relato de Fernando Cerqueira ilustra como podia acontecer a articulação entre a idéia composicional, seus referenciais e o processo de oficina. Perguntei-lhe de onde veio a idéia da bitonalidade utilizada em *Quando o vento dava*, e a resposta permite acompanhar todo um jogo pedagógico dando suporte à oficina:

PL - E essa idéia de fazer esse choque, de uma linha do baixo com o resto, maior, menor, isso tinha sido ventilado em sala, de alguma forma?

FC - Foi resultado dessa discussão sobre a questão do modernismo, da saída da tradição para soluções mais modernas, então havia já uma discussão sobre isso.

PL - Quer dizer, o estímulo foi uma discussão sobre isso...

FC – Então, pra mim soou como uma coisa curiosa, a gente pensar em dois tons diferentes. Então, a partir dessas coisas que eram experimentadas em aula, eu pensei em fazer essa coisa que pra mim soava como uma descentralização, deslocamento, e eu procurava vincular, quer dizer, era uma das coisas interessantes desse grupo que estava começando, que a gente tava pensando em uma resposta ao que seria uma cultura brasileira, uma música brasileira, saída de uma vivência nossa, não de uma teoria de livro, mas de como você colocar um *know how* diferente, de certa forma importado e rebater isso com sua vivência de gente do interior, no caso, tava vindo do interior e trazendo aquela coisa assim meio embolada; eu, por exemplo vim do interior, tinha um tipo de audição que eu vim muito da roça, né, a minha infância até os dez anos foi em lugares fora de luz elétrica, eu vim conhecer luz elétrica com oito anos, quando eu fui pra São Gonçalo dos Campos, aqui bem perto de Feira.

Esse tipo de coisa, de tese intrínseca no trabalho, eu acho interessante porque é o que nos distingue, por exemplo, do que acontecia em São Paulo, em termos de composição, que a meu ver era uma visão de uma vanguarda mais tecnocrata, eles tomam da tecnologia como uma novidade, mas como se estivesse nas nuvens, uma visão talvez internacionalista, cosmopolita, enquanto a gente tava querendo mudar, fazer uma coisa..., o nosso universalismo seria a partir de uma visão mais concreta, locada, né? Então, pelo próprio desespero da época, eu, por exemplo, era muito envolvido com essas teses porque eu me ligava no movimento estudantil, então a gente tinha carta do Paraná, carta da Bahia, carta de tudo quanto era congresso, que saía com tese desse tipo, e essa questão da cultura era muito ventilada...

Se tivéssemos que reduzir a fala de Fernando Cerqueira a vetores operantes no seu processo composicional, o resultado mínimo seria o seguinte: as

possibilidades expressivas do Madrigal [experimentadas de dentro, como intérprete], o contato com Widmer e o universo conceitual da composição (e também com as outras disciplinas dos Seminários), a experiência de política estudantil [cultivo de uma rebeldia estruturada] modulando a discussão nacional sobre a questão da cultura brasileira, uma tendência a pensar e agir composicionalmente como parte de um grupo, mesmo antes da criação do GCB (“é o que nos distingue, por exemplo do que acontecia em São Paulo...”), e finalmente, a vontade de preservar e ressignificar as vivências anteriores como ‘gente do interior’.

Todos esses vetores atuam intensamente no processo de Fernando Cerqueira (e muitos deles são compartilhados por Lindembergue Cardoso e Jamary Oliveira) — esboçando uma espécie de ‘atitude básica’ deste, que reverbera até os dias de hoje —, cabendo-nos registrar a eficácia da oficina em levá-los a bom termo, através da produção de obras. Quanto a Widmer, é preciso registrar a delicadeza da situação em que se encontrava como professor de Composição. Quantos outros não se comportariam como ‘mico em loja de cristal’, cegos à riqueza das contradições que o conjunto desses impulsos proporcionava? Quantos não se sentiriam mais seguros apenas impondo uma aprendizagem eficiente das últimas novidades em termos de técnica composicional da vanguarda européia? No entanto, desprezar o lado de ‘gente do interior’ de Fernando Cerqueira, ou sua paixão pela rebeldia, seria uma espécie de assassinato, felizmente não cometido.

Outras vezes a experiência compartilhada era simplesmente um relato por parte do professor sobre o andamento de algum trabalho composicional de sua autoria. A depender da atitude do professor, essa situação podia se tornar embaraçosa, já que toda composição tem seus pontos fracos, e o professor arrisca, dessa forma, sua imagem de ‘suposto saber’. Widmer fazia isso muito naturalmente. O que essa espécie de ‘oficina confessional’ significava para os

alunos? Tomando o depoimento de Pedro Carneiro, vemos um exemplo de uma situação bastante significativa, permitindo acesso a uma idéia composicional em movimento, e um campo para aplicação e questionamento de alguns conceitos valiosos para o universo de referência do aluno:

PC - Ele [levou pra sala] uma experiência que fez e que não considerava como música, que eu achei extremamente de vanguarda na época, quer dizer, não era tão vanguardista assim... A peça era toda uma colagem de fragmentos de vários compositores: Mahler, Bruckner, compositores renascentistas, um encadeamento disso tudo. Ele foi cortando... É uma peça linear, mas com fragmentos de vários compositores. É linear mas ele conseguiu, a idéia que ficou para mim foi essa, ele conseguiu concatenar linha melódica com harmonia, tudo, uma única melodia, tudo como exercício de composição. Ele apresentou como um exercício, mas era uma peça...

Há uma certa confusão com a utilização da palavra 'vanguarda'. Pedro Carneiro nos diz ter sido um aluno disposto a se preocupar apenas com o que fosse vanguarda legítima, vanguarda da vanguarda, mas encontrou, em Widmer, uma postura diferente. O depoimento reflete, de certa forma, esse vai-e-vem, e uma flexibilização do conceito. O episódio pode ser melhor entendido levando em conta o diálogo ocorrido em sala sobre a relação de Widmer com respeito às expectativas de Pedro Carneiro:

PL - E sobre a relação com a vanguarda, com o novo. Você já começou com isso, com a questão da ousadia, o que mais você podia me dizer nessa direção?

PC - Ele [Widmer] já estava, na época que fui aluno dele, se distanciando desse compromisso com a vanguarda. Quer dizer, ele não percebia a composição como algo que estivesse necessariamente ligado a um projeto de vanguarda. Ele queria estar livre disso. Ele já estava livre disso, ele enunciava isso.

PL - Você sabia ou ele próprio comentou ?

PC - Ele enunciava mesmo isso aí.

PL - Mas ele também enunciava que já tinha estado ligado a isso?

PC - Exatamente. ...Eu uma vez falei sobre uma peça dele, 'Professor, o sr. já trabalhou com megassonância, ou qualquer coisa assim, que eram os *quasares e pulsares* [obras de Widmer]', ele trabalhava com o aleatório, 'e eu

não vejo muito mais isso na sua música...'. 'É, aquela foi uma fase e esse é outro momento'; colocou assim mesmo, que era uma fase...

Não estamos aqui para julgar qual a melhor atitude composicional, se Widmer deixou de ser vanguarda, se ressignificou o conceito, se descobriu algo mais abrangente... O nosso objetivo é mostrar como um relato sobre um 'exercício composicional' feito pelo professor iluminou um processo de crítica do aluno, fazendo-o movimentar-se em seu universo de referência.

Uma outra situação ilustra a aprendizagem de uma técnica (ou conjunto de técnicas) a partir dos diálogos da 'oficina':

PL - Como é que você se lembra do microcosmo da aula, o que é que ele fazia? Por exemplo, deixe eu aproveitar, esse tipo de técnica [mostrando a bifonia estampada na capa do op. 129, *As Quatro Estações do Sonho*] me parece que é uma coisa que você também fez...

WG - Também faço. Como é que você descobriu?

PL - Eu estou aqui pra isso [risos...]. Isso é uma bifonia, não é? são duas linhas, é uma técnica bem rejuvenescedora, porque ninguém espera, as linhas dão resultados diferentes... Fale um pouquinho sobre isso.

WG - Eu comecei... na verdade a peça que tem mais claro isso é a *Astúcia Aracnídea* que foi o primeiro Concurso Nacional que eu participei e ganhei, e ele estava lá, na banca.

PL - E o que é que você se lembra dele ensinando isso? Como é que isso chegou em sua vida composicional?

WG - Isso ele fazia também de forma indireta, não era uma coisa direta 'Vamos aprender essa técnica aqui', na própria composição dele, ele colocava em cima do piano, tocava e comentava também de forma indireta...

Há um procedimento muito interessante, utilizado num curso de Literatura e Estruturação Musical V — disciplina eminentemente composicional nas mãos de Widmer — que merece ser citado neste contexto. Trata-se do que o próprio Widmer chamou de 'retrato de classe':

JCB - Nós tivemos assim o prazer e a felicidade de fazer LEM V com ele. Então fizemos uma fuga... , cada um de nós criou um tema, fez uma fuga e depois ele fez o 'retrato de classe'. Ele pegou o tema de cada um e fez uma fuga com o tema de cada um e aí a gente comparava o que ele fez com o que a gente fez.

Essa atividade requer o desenvolvimento de um diálogo musical entre professor e alunos. O professor dá continuidade à idéia melódica produzida pelos alunos, levando a um produto pedagógico que reflete a constituição do próprio grupo envolvido. O professor pode 'comentar musicalmente' cada um dos alunos através dos temas apresentados. A atividade requer bastante domínio do conteúdo em questão (fuga) e uma quantidade razoável de tempo do docente. No caso de Widmer, a proficiência é inquestionável e o tempo não conta, porque tudo indica que estava envolvido nisso por prazer mesmo.

De todas essas direções possíveis dentro do que estamos chamando de 'oficina', há uma de fundamental importância que não pode deixar de merecer registro. Trata-se da ênfase sempre colocada por Widmer na execução das peças compostas pelos alunos, parte essencial do vetor de administração da vida musical dos alunos apontado por Jamary Oliveira anteriormente:

JCB - ...Ele fazia com que nossas músicas fossem tocadas, o mais importante no curso era isso. Tudo que nós compomos no período em que fomos alunos dele foi tocado. Tudo, tudo foi tocado.

A execução da obra é, sem dúvida, uma parte essencial do processo composicional. Para o aprendiz, é tudo. Ao propiciar execuções de obras dos alunos, Widmer empurrava o curso para a esfera da realidade, da "vida lá fora"; era preciso aprender a lidar com os intérpretes e discernir quando exigir fidelidade à idéia da peça ou quando um pouco de flexibilidade não maltrataria ninguém; era preciso aprender a lidar com os próprios colegas/compositores, com a rivalidade natural que surge da comparação entre os produtos apresentados; era preciso aprender a lidar com os critérios de avaliação do público ouvinte; enfim, era

preciso aprender com a própria música composta, com os caminhos escolhidos e com a possibilidade de novos caminhos que eles sempre trazem.

Essa faceta de Widmer, ou seja, o viabilizador (quase produtor) de execuções das obras de seus alunos permitiu-lhe permanecer em estreito contato com estes, mesmo depois do período do curso. No meu caso, isso foi de uma importância enorme; tendo participado da turma de 1981, mantive com Widmer um relacionamento intenso depois disso (continuei aprendendo), através da execução (e gravação) de peças. O mesmo acontecia com muitos dos ex-alunos.

Um bilhete de 5.8.1974 dirigido a Fernando Cerqueira, com assinatura de Widmer, ilustra não apenas esse aspecto, mas também o ambiente afetivo da relação que se iniciou cerca de quinze anos antes:

Fernando,
eis o tutu -
viajou bem?

um pequeno problema: a grade do seu relógio ficou pesada demais [artifício usado numa peça de Fernando]. Daí prepararmos em cada lugar algo semelhante novo. Lamento isto e torço para que dê certo porque a sua peça é ótima.

Um grande abraço
do seu
compadre
Widmer

daqui a pouco terei tempo de pensar pra frente!

2. *Variação - Imaginando variações sobre melodias conhecidas*

AD - Ele trabalhava muito com pedaços de tema [utilizados como estímulos], as vezes temas dele mesmo, ou de Beethoven, Mozart, temas de músicas folclóricas alemãs que a gente nem conhecia, e que ele pedia para desenvolver... ele também gostava muito de música folclórica brasileira... fizemos muitos trabalhos de variação em cima do *l'homme armé*... pedia pra inventar formas de variação, e depois que você trazia ele aí mostrava uma série de possibilidades...

PL - por aí a gente toca num outro lado, que é o da variação...

JO - ...esse era um dos exercícios que ele mais adorava; todo ano, todo semestre, tinha que fazer variações

PL- E naquela altura ele trazia material das culturas locais, ou era a coisa mais européia, fragmentos de chorais de Bach...?

JO - Em geral, eram da gente mesmo, ele sempre pedia para fazer um tema e variações.

Talvez a origem da importância da variação para Widmer esteja relacionada ao que descrevemos anteriormente como uma herança de seu professor Willy Burkhard, ou seja, ao compromisso de acomodar atitudes de vanguarda com a ressignificação de elementos da tradição [diacrônica/histórica ou sincrônica/etnomusicológica], um compromisso com os processos de longa duração, com a possibilidade de permanência de determinadas estruturas através dos séculos. O convívio e admiração das culturas locais, longe de arrefecer esse ânimo, intensificou-o. Sendo assim, o universo dos procedimentos de variação não poderia deixar de ocupar lugar de destaque no ensino de Widmer. Os depoimentos se multiplicam, confirmando essa inferência.

Mas há muitas maneiras diferentes de abordar esse conjunto de procedimentos. Uma dessas possibilidades aparece relatada no trecho seguinte:

PL - Mas você lembra dele trazer exercício para a aula de Composição?

BL - Eu me lembro de um exercício em particular — *Terezinha de Jesus*. (Cantarolou a música). Ele botou esse tema no quadro e a proposta era que cada um usasse esse tema de maneira diferenciada, que tipo de variação poderia ser feita em cima desse tema. Ele tocava e cantava, porque ele tinha uma habilidade para isso, Widmer reduzia uma orquestra na hora e o instrumento que faltava, no dedo, ele ainda cantava. Claro que neste exercício não foi necessário. Isso foi em Composição...

...Eu me lembro bem do que eu fiz; eu só usei da melodia as notas que eram diferentes e nos tempos que elas ocorriam, uma vez, ou seja, você tem dó-mi-lá, eu não usaria o dó-mi-lá, essas notas não apareceriam mais, elas perdurariam, elas durariam até aparecer uma outra nota, (cantarola) fá-ré-dó#, mas só na hora que cada nota destas aparecer. Ele elogiou e olhou também

as peças dos outros; não me recordo direito a idéia dos outros, o que cada um fez, mas teve modificação rítmica.

Neste tipo de exercício, além do objetivo mais direto de aprender a fazer variações, há a intenção de trabalhar a questão da 'idéia composicional'. O aluno é convidado a produzir uma idéia modeladora do trabalho composicional. Sendo o estímulo uma melodia bastante conhecida, a ênfase recai quase que completamente sobre a produção dessa idéia transformadora.

A situação pode facilmente ser transposta para um outro contexto onde não mais exista a referência a algo familiar, e aí permanece a necessidade de desenvolver uma idéia composicional que funcione como guia. O exercício se adequa à filosofia de progredir de elementos conhecidos para elementos novos e menos familiares, tal como comentado no *Ensaio...* (1972).

O exercício com *Terezinha de Jesus* foi transformado em material didático a ser utilizado no *XIII Curso de Verão de Brasília*, em fevereiro de 1988, dentro de uma perspectiva mais abrangente, denominada de *Biotério Musical*. A 'apostila' em si recebe o seguinte subtítulo: *Das Modificações [incisões]*. Isso me parece evidência em suporte à idéia de que Widmer preparava (pelo menos mentalmente) um Tratado de Composição, como chegou a comentar na época.

Na apostila do *Biotério Musical* aparecem além da melodia tomada como modelo, dezoito tipos de modificações, divididas em dois grandes grupos. Já na própria denominação, uma novidade: Widmer, aparentemente, desiste do termo 'variação', em favor do termo 'modificação'. Ora, enquanto a variação sugere uma ênfase sobre a manutenção do modelo, a modificação enfatiza o ato transformador, a presença do compositor portanto:

Ex. 1 *Biotério Musical*

Eis os tipos de modificações apresentados na apostila:

A. mecânicas

1. aumento (dois exemplos)
2. diminuição
3. inversão tonal
4. inversão rigorosa (tomando por eixo a primeira nota)
5. retrógrado
6. retrógrado (mantido o ritmo original)
7. inversão do retrógrado (com ritmo livre)

B. arbitrárias

1. combinação livre das mecânicas
2. contração
3. expansão (três exemplos, o terceiro denominado 'com inserções')
4. crivo
5. notas de apoio
6. substrato harmônico
7. substrato harmônico com notas melódicas
8. com elos
9. diálogo a uma voz

Esse material é perfeito para ilustrar o depoimento de Burgos sobre a atividade realizada em sala a partir da melodia de *Terezinha de Jesus*. Widmer havia pedido aos alunos que imaginassem uma forma de variar (ou modificar) a melodia, dentro do que ele classifica na apostila como 'modificações arbitrárias'. Essa arbitrariedade é a própria idéia composicional.

Trata-se de um exercício para a produção de idéias composicionais, tomando como espinha dorsal o trabalho melódico, conectando a estruturação de alturas com o domínio rítmico e harmônico, e fazendo surgir, inclusive, uma dimensão narrativa do compor ('com elos...' , 'diálogo a uma voz' etc.). Isso me parece fundamental, porque evidencia o que já dissemos anteriormente sobre a atitude de Widmer quanto à natureza da idéia composicional, entidade

responsável pela conexão do microcosmos musical com os níveis mais discursivos do pensamento criador.

A modificação B3 ‘com inserções’, ilustra de forma exemplar uma possibilidade de ignição do nível narrativo. Os fragmentos inseridos na melodia de *Terezinha de Jesus* remetem a outras canções folclóricas (*Bão-ba-la-lão*, *O cravo brigou com a rosa...*), gerando uma estrutura completamente diferente, com a presença de humor. Diga-se, de passagem, que muitas das modificações remetem diretamente à prática composicional de Widmer. A última delas remete a um outro exercício proposto por Widmer em sala, a ser comentado adiante, dentro do processo de aprendizagem das possibilidades da forma *concerto*.

3. Fazendo ‘Constelações’

BL - ...Eu nem sei se posso chamar de exercício, ele gostava de usar determinados termos como, por exemplo, me traga uma “constelação” para a próxima aula. Constelação pra ele era uma série, uma determinada série. Ele ao invés de chamar de série, preferia chamar de constelação. Isso é uma coisa que eu me recordo.

PL - E ele falava sobre número de notas nessa constelação ou deixava livre pra cada um...?

BL - De no mínimo 5 ou 6 notas, por exemplo. Pra não levarem de 3. Os exercícios que ele passava, normalmente, eram exercícios pequenos, não eram exercícios grandes que fossem tomar muito tempo da gente, muito tempo entre aspas porque um exercício pequeno, pequena coisa mas difícil... depende da exigência que a gente tem com a gente mesmo.

Esse tipo de tarefa remete à questão mais abrangente da posição de Widmer com relação ao serialismo. O acompanhamento de seu percurso composicional nos revela uma atitude que nem pode ser caracterizada como adesão estrita nem indiferença, com vários exemplos de utilização de princípios seriais transformados de diversas maneiras.

Ao preferir considerar um conjunto de notas como ‘constelação’ ao invés de simplesmente ‘série’, é provável que Widmer estivesse buscando um contexto que remetesse à valorização da dimensão sonora do conjunto — característica já comentada anteriormente — geralmente ofuscada pelo lado mais ‘administrativo’ [técnico, mecânico] das operações seriais.

Ao pedir uma constelação, Widmer queria, certamente, envolver o aluno com a riqueza sonora do conjunto, as modificações causadas pela adição ou retirada de elementos, e isso é confirmado pelo fato de que ele fazia questão de ouvir o resultado produzido pelos alunos, num órgão, um instrumento capaz de manter as notas soando, ao invés do piano. É óbvio que esse tipo de exercício é bastante introdutório, e que uma avaliação mais profunda sobre a relação entre o ensino de Widmer e as temáticas do serialismo deve contemplar uma análise da ‘orientação de projetos’ dos alunos.

Há, pelo menos, um aluno da década de 80 que ficou com a impressão de que Widmer teria uma espécie de aversão ao dodecafonismo:

PL - Agora, voltando à pergunta sobre o ensino de técnicas, Widmer pedia para compor séries, e para brincar harmonicamente com os grupos de notas? Você lembra de alguma coisa assim?

JCB - Olha, ele brincou muito com a gente... talvez não no sentido mais serial, mas ele pegava acordes simétricos e trabalhava com a gente; mas não nessa direção do dodecafônico, parece que ele tinha aversão a isso, não sei. Não estava muito interessado em transmitir isso para a gente.

Trata-se da opinião de um aluno que freqüentou quatro anos seguidos de aulas de Composição com Widmer. Talvez devamos entender essa opinião como sinal de uma distinção de interesse, muito clara em Widmer, entre trabalho com séries (digo, constelações) e operações dodecafônicas.

PL - Série, serialismo, ele trabalhava com isso?

AD - Trabalhava, colocava uma série [dodecafônica] no quadro, depois pedia o espelho, o retrógrado da série... agora ele não insistiu muito nisso, aliás ele não insistia muito na coisa técnica pela técnica, o negócio dele era muito acompanhado pela estética...

Vale a pena observar que, no exemplo seguinte, aparece uma anotação feita no ano de 1964 e esquecida na caderneta da disciplina Introdução à Composição.

Ex. 2 Anotação de Widmer

O lado esquerdo certamente seria algum exercício iniciado por aluno, mas a caligrafia das anotações feitas no lado direito é inequivocamente de Widmer. Um fragmento desse tipo não deve ensejar um grande investimento interpretativo; há, no entanto, uma série de informações que devem ser registradas como evidência sobre os conteúdos abordados naquele período.

Trata-se de um esquema de “prospecção técnica” para usar termos do próprio Widmer. O esquema cuida de delinear possíveis transformações ou ‘metamorfoses’ como vem anotado na parte superior. Registra-se o interesse pela série de 5 sons que aparece notada no pentagrama superior [fá, mi, ré, mib, réb], uma série muito familiar no percurso composicional de Widmer. As possibilidades de metamorfose acontecem em torno de cinco áreas: variantes melódicas, variantes harmônicas, variantes rítmicas e polifônicas, variantes de forma e variantes timbrísticas.

Sobre as duas últimas nada é dito. As variantes melódicas incluem as tradicionais operações seriais (S, R, I, RI), mas também mencionam a aumento intervalar (que certamente poderia incluir a multiplicação) e a complementação da série até doze sons, além de espirais, tessitura livre e fixa. Nas variantes harmônicas, as possibilidades de combinações a duas, três, quatro e cinco notas são mencionadas, além da possibilidade de pedais. Encontramos, nas variantes rítmicas, algumas semelhanças com o esquema do *Biotério Musical* — aumento, diminuição, cortes e aumentos (lá chamados de contração e expansão). Isso nos remete à interface entre trabalho serial e motivico no universo composicional de Widmer, uma constante em sua obra e em seu ensino.

Não deve passar despercebido que o provável exercício de aluno do lado esquerdo do exemplo inclui a confecção de uma série dodecafônica especial, incluindo todos os tipos de intervalo.

O depoimento de Fernando Cerqueira é esclarecedor sobre o ensino de técnicas seriais na década de 60, e sobre a distinção entre exercícios e projetos composicionais:

PL - E serialismo, dodecafonismo, isso também entrou desde cedo, desde o primeiro ano?

FC - É, entrou, porque... Webern, principalmente, ele gostava muito de se referir a Webern por causa daquela curiosidade no tratamento dos materiais de maneira quase enigmática; por causa da visão mais matemática que ele tinha, simetria, etc., então ele preferia...

PL - Preferia a Schönberg...

FC - É, preferia apresentar assim, mas a gente não tinha o que ouvir, tinha a *Sinfonia op. 21*, parece que tinha um disco compacto, tinha pouca coisa pra se ouvir.

PL - Mas falo como técnica em sala de aula. Vocês faziam os exercícios tradicionais?

FC - Ele tentou até aplicar o mesmo rigor na procura de um *cantus firmus* que fosse bom pra você fazer um bom contraponto, ele também tentava aplicar na série, numa série que fosse boa em termos de relações e que não tivesse campos harmônicos que fizessem ela cair facilmente numa relação tonal, então havia esse rigor de pedir que a gente fizesse com isso, pra depois deixar cada um fazer como bem entendesse, usando ou não essas relações; mas quando era exercício ele aplicava, exigia com o rigor, colocava as regras, mas na hora de compor não.

E ainda, em relação às técnicas seriais, Jamary Oliveira comenta:

PL - Agora, serialismo, chegava ao nível de falar em quadrado serial?

JO - Ah, isso sim, mas quadrado serial do tipo europeu, não Babbitt [Milton Babbitt, compositor e teórico americano]; aquele quadrado serial numerado de 1 a 12.

PL - E ele comentava alguma coisa sobre a relação dele próprio com serialismo? Se ele utilizava séries, como, quando, ou até se tinha uma certa alergia...?

JO - Você não encontra quase nada serial, mesmo depois... você vai encontrar poucas coisas seriais, talvez a homenagem a Dylan Thomas

PL - *Ceremony after a fire raid*?

JO - Essa aí... foi exatamente no período da morte de Dylan Thomas, e no período que Stravinsky estava começando a escrever serial.

PL – Então, quer dizer que a escolha dele foi mais via Stravinsky.

JO - Porque Stravinsky também escreveu uma homenagem a Dylan Thomas, e é serial também.

JO - A outra peça dele que é serial também é a *Ave Maria*

PL - Ela soa serial.

JO - Não, ela é serial.

PL - Mas ela utiliza um conjunto de nove notas...

JO - Uma coisa que Widmer nunca adotou foi o serialismo vienense; serialismo pra ele era mais próximo ao sentido que a gente hoje usa pra serialismo, nunca era dodecafônico...

PL - ...mais conjunto mesmo...

JO – É, mais conjunto.

A análise de composições de Widmer realizada no próximo capítulo demonstrará que a utilização de estratégias seriais é bem mais freqüente em Widmer do que se imagina, embora confirme essa aversão às técnicas cristalizadas pelo serialismo vienense. O conceito de conjunto, evocado por Jarmy Oliveira, aponta ainda para todas as possibilidades de interseção entre trabalho motivico e trabalho serial. Esse depoimento reforça a adoção feita adiante da metodologia da teoria pós-tonal como instrumento de inspeção das composições widmerianas.

4. Exercícios 'Ab ovo' - Trabalhando com motivos e linearidades: Componha um rondó a partir do motivo melódico de 'jaca e cajá' ; bifonias.

AD - Se você fizesse um motivo [fragmento de tema] e levasse para sala de aula... rapaz, ele tirava tanto dali de dentro, ele tinha muito tato pra lidar com isso.

Os exercícios 'Ab ovo' ficaram assim denominados porque Widmer escrevia essa indicação no quadro-negro, enfatizando sua visão organicista de um desenvolvimento a partir do nada ou 'quase nada'. Mas há, na verdade, uma estreita ligação entre todas essas atividades (variações, constelações e motivos). O trabalho com motivos confunde-se facilmente com a proposta de fazer variações, caminha naturalmente nessa direção; por outro lado, o trabalho com as constelações recém-criadas caminha na direção da construção de motivos.

PL - Você lembra de exercícios que Widmer usava?

TG - Ele fazia algumas coisas do tipo — pegar um motivo de 4 notas e aí a gente tinha que se virar para fazer alguma coisa com aquele motivo de 4 notas. Eu lembro.

PL - E ele trazia o motivo ou pedia para vocês próprios...?

TG - Às vezes na aula a gente fazia juntos mesmo, 'não pode trocar essa nota, assim fica mais interessante...', às vezes ele tinha a idéia.

Mais uma vez, a ênfase em trabalho conjunto, dissecando o processo de construir pequenas unidades temáticas. Uma outra acepção de motivo aparece mencionada por Fernando Cerqueira, não mais a semente temática e sim o padrão interno dessas pequenas unidades:

FC - A gente mastigou muito, determinados motivos tirados de melodias folclóricas, principalmente aqueles pregões curtinhas, que ele gostava muito e em alguns ele tentava já encontrar essa coisa dos elos culturais; um deles foi o 'Jacá e cajá' [cantarola]. Então todo mundo usou isso, assim como os europeus usaram o Bach, (si, lá, dó, si), aqui se usava 'Jacá e Cajá'; eu uso na peça *Contração*, onde ele é citado, depois improvisado pelos metais, e é também a cadência da peça...

...Eu me lembro que ele pediu até pra gente fazer um rondó usando esse padrão tirado aí da melodia, como o tema [do rondó]. Cada um aí variou, fez..., eu me lembro que a gente fez em sala de aula rondó com isso.

O trecho poderia muito bem estar incluído nos comentários sobre 'fazer variações'. Há, no entanto, um detalhe que deve ser levado em conta: Widmer não pediu simplesmente que se utilizasse a melodia do pregão e sim que se fizesse

um rondó a partir de um “padrão tirado da melodia”. Trata-se de uma espécie de desmontagem do pregão em busca de traços característicos, um trabalho que acontece no nível dos formatos e contornos que compõem as unidades temáticas, ou seja, no nível motivico mesmo.

FC - Ele ia buscar muito nos livros que tinha na biblioteca, principalmente na coletânea de Esther Pedreira, ele usava aqueles musicólogos que fizeram as primeiras coletas, tinha também alguma coisa de Mário de Andrade - *Breve História da Música Brasileira*.

PL - Quer dizer, é interessante porque é uma atitude, vamos dizer, muito afinada com as práticas do nacionalismo, mas completamente voltada pra...

FC - pra uma coisa nova...

A temática das relações lineares surge naturalmente da conversa sobre motivos e suas utilizações em sala de aula:

PL - Teve uma abordagem sobre contraponto em composição, ou foi o próprio contraponto tradicional que...?

FC - É, o contraponto e fuga ele deu as bases pra gente, sempre alertando que aquilo era uma base de estudo que podia despertar até pra outras coisas fora do estilo onde ele era inserido historicamente...

...a gente estudou Fux, que era a base, e depois partiu para uma visão de contraponto já mais contemporânea, desprendida daquela relação antiga de *cantus firmus*, etc;

...então o sentido contrapontístico da música, a linearidade, aquela relação polifônica, foi algo que eu gostava muito de discutir, que pra mim foi marcante, mais do que as aulas de harmonia, que ele fazia muito harmonia, porque havia harmonia e harmonia prática, a gente tinha de fazer no piano, etc, nunca me dei muito bem com o piano, sempre foi um monstro pra mim, um bicho estranho, mas eu fiz essa disciplina com ele; então ele separava, porque a gente tinha que fazer trabalhos equivalentes à disciplina Contraponto e Fuga, então no fim você ia ter de fazer uma fuga mesmo e um moteto. Eu me lembro que eu fiz um moteto que até pouco tempo ainda vi aí nos arquivos, que ficava guardado como prova, e também fuga acadêmica; ele trabalhou isso especificamente pra atender às exigências da disciplina e porque ele achava também que era essencial até como maneira de você conhecer a música daquela época. E isso aplicado ao trabalho de música contemporânea já era de uma maneira mais livre, que a gente mesmo fazia o salto, ele não se preocupava muito em dar alguma técnica e chamar de contraponto, abonar

alguma coisa, mas chamava a atenção que a visão era mais essa do que a visão da harmonia, que era uma harmonia no caso que resultava de relações lineares.

Um outro relato sobre o mesmo tipo de exercício vem de Jamary Oliveira, e conecta o exercício a partir de um fragmento com o espírito de oficina já comentado anteriormente:

JO - Ele gostava — por exemplo, uma coisa que eu peguei muito dele — você pegar alguma coisa pequena (eu devo ter em casa...) vamos dizer de 16 a 20 compassos, uma série, a idéia de uma nota só, vários desses tipos de coisa;

...o que é que a gente fazia? a gente fazia exercícios simples, quase sempre para piano, mas orquestrava imediatamente, e normalmente esses exercícios eram tocados na orquestra, ele levava pro ensaio da orquestra; ele fez isso naquele ano [1963], pelo menos umas duas vezes; a gente fazia não só a partitura mas aprendia a tirar as partes todas e levava, ouvia todas as críticas da orquestra... e ele deixava as coisas acontecerem... era muito curioso isso, porque ele estava vendo o problema na escrita, ele chamava a atenção, mas ele só chamava a atenção, até certo ponto; na orquestra, então, ele usava aquilo para mostrar à gente os problemas que causam aquele tipo de descuido.

...muito embora isso não pudesse acontecer constantemente por causa da utilização da orquestra, as vezes que aconteceu, foi válido como uma aula para o ano inteiro; o que você aprende ali naquele momento é fantástico.

5. Exercícios “Ab ovo” - Trabalhando a partir de verticalidades

WG - Lembro de algumas coisas assim como trabalhar com a verticalidade só. É como você se apegar a quatro, cinco acordes, a quatro ou cinco sonoridades, ou quatro, cinco agrupamentos de som, e trabalhar uma peça.... eu trabalho isso com meus alunos...

PL - Trabalhar com sonoridades, tirar as coisas das sonoridades...

WG - E criar diferenças entre elas...

O relato de Wellington Gomes mostra como esse tipo de exercício podia funcionar tanto ligado ao contexto de uma tarefa de sala de aula, quanto no

mapeamento de relações mais abrangentes numa peça, implicando, inclusive, em delineamento formal.

Tuzé de Abreu também registra exercícios que tomavam um determinado encadeamento como ponto de partida, como contexto de origem, de onde as idéias deveriam ser retiradas. Fica bem claro, neste caso, que a dimensão motívica era acionada a partir das verticalidades.

6. Discussões. Exemplo: O que é mais marcante (ou importante) para o compositor? Conclusão: a ousadia.

Widmer praticava muitas vezes um estilo de coordenação dentro da sala que gerava atividades a meio caminho entre a conversa e o debate. Pedro Carneiro e Celso Aguiar registram esta discussão em particular (no início da década de 80). A atividade reúne algumas características de jogo, os alunos tentando acertar a idéia que o professor considera como ‘a resposta’. As tentativas são valorizadas e criticadas, fazendo surgir novas soluções. Nisso tudo, o mais importante é o percurso, a exposição de critérios por trás de cada solução aventada, o estilo de pensamento de cada aluno, o universo conceitual que cada um domina.

Curiosamente, Aderbal Duarte relata a mesma atividade como primeiro contato com Widmer na disciplina Composição III em 1973:

AD - A primeira coisa de tudo que eu me lembro de Widmer, acho que a primeira aula, ou uma das primeiras aulas, ele chegou na sala e perguntou ‘O que é necessário pra se compor?’, aí todo mundo respondia um monte de coisas, ‘Fazer curso disso, daquilo’, todo mundo preocupado com a técnica, um dizia que era estudar escalas, outro que era se libertar da tonalidade, não perder a relação com o sistema tonal, conseguir informação sobre isso e sobre aquilo... ele aí, no final, disse ‘Não é isso, não é nada disso que eu estou perguntando, a primeira coisa que se precisa para compor é ousadia’... eu nunca mais esqueci....

Essa é uma evidência importante sobre a aparência de casualidade que o estilo de ensino de Widmer criava, já comentada anteriormente. A atividade parece uma conversa informal, mas é utilizada em turmas separadas entre si por cerca de quatorze anos. Trata-se, portanto, de uma ferramenta pedagógica conhecida, utilizada várias vezes, sempre nos primeiros contatos com os alunos. Além dos objetivos já mencionados, a ferramenta introduz o próprio estilo pedagógico de Widmer, introduz a surpresa como elemento estrutural na aprendizagem - um mestre que defende a ousadia!

7. Trabalhando com esboços e roteiros de peças

SS - E aí quando peguei Widmer em composição, foi o mais genial porque ele tinha essa capacidade de primeiro querer escancarar a sua mente, abrir para todas as possibilidades, então ele fez muito do curso de Composição nesse primeiro ano só instigando a criatividade, sem exigir coisas acabadas, partituras..., então era mais projetos, como se fosse assim o anteprojeto de uma composição. Então era mais conceitual mesmo, gráfico! Mas isso era genial porque você não tinha que se preocupar em ficar fazendo notinha e a coisa se pensava mais ampla, ele lidava com aquilo que você tinha de melhor e mais disponível. E aí para mim nesse sentido foi genial. E, paralelamente a isso, ele introduzia o LEM (Literatura e Estruturação Musical).

PL – Então, no primeiro ano tinha basicamente duas grandes linhas: uma era incentivar a criatividade, projetos, ou fazer projetos, fazer idéias, e a outra era...

SS - E que não demandasse esse conhecimento musical que ele sabia que a gente não tinha, ...na outra a complementação da tentativa já com análise de música de vanguarda... ele escancarou logo com *2001 [Uma Odisséia no Espaço]*, que utiliza a música de Ligeti, *Lux Aeterna*], que eu acho era o pensamento dele.

De acordo com Sérgio Souto, essa atividade foi a base de toda a disciplina Composição III em 1972, época em que Widmer registra no Simpósio de Roma dois grandes sintomas “da profunda transformação na arte musical contemporânea: I. importância sempre crescente do processo criativo em lugar do objeto estético; II. dissolução flagrante da tradicional separação entre autor, intérprete, público.”

A insuficiência de domínio técnico (tradicional) fica suspensa dessa forma, e não impede que o aluno amadureça no nível da 'idéia'. É uma solução engenhosa, porque a insatisfação de muitos estudantes de Composição, e o abandono do curso vêm justamente da percepção dessa insuficiência. Ao suspender essa sensação frustrante, o professor ganharia um tempo, que, se investido corretamente na direção do próprio domínio técnico, necessário à maturidade de qualquer proposta, poderia dar bons resultados. Como vimos, a época favorecia o investimento na direção da 'obra aberta' e da aventura conceitual.

Por outro lado, é preciso um certo cuidado com esse tipo de solução, porque ele traz a noção implícita de que a 'idéia global' pode ser construída sem um diálogo permanente com o microcosmos, onde a dimensão do domínio técnico é vital. A frustração de grandes 'esboços composicionais' que não funcionam na prática pode ser tão grande quanto a outra que foi evitada (a percepção das limitações técnicas). Mas, de qualquer forma, a ferramenta pode ser valiosa para estimular o aluno a entrar no universo de atuação do compositor, angariando, dessa forma, energia para o trabalho mais árduo de realização proficiente das idéias.

O próprio Widmer (1972a, p. 144) comenta esse tipo de atividade no Simpósio de Roma:

Na composição partimos de esboços ou fragmentos desenhados para progredir aos roteiros mais elaborados e se preciso, às partituras suficientemente exatas. Este processo ajuda o estudante a evitar se fixar de maneira prematura e permite que a idéia original não se atrofie pelas limitações e a pormenorização inerentes à notação tradicional. Inicialmente, para não inibir com problemas técnico-interpretativos, opera-se com recursos sonoros de fácil manejo mas ricos e complexos tais como: objetos corriqueiros e bugigangas [também gravações de sons concretos]; voz e corpo humanos; instrumentos de percussão; instrumentos de Walter Smetak.

E amplia as possibilidades do exercício:

Analisando peças com estudantes tanto de composição quanto de interpretação, recorremos frequentemente ao auxílio de roteiros. Estes são elaborados pelos próprios estudantes, seja baseando-se na audição, para posterior comparação com a partitura original [p. ex. Ligeti - *Atmosphères*], seja partindo de partitura original, reduzindo-a a roteiro [p. ex. Penderecki – *Quarteto I*]. São de grande auxílio obras escritas em várias versões como, por exemplo, *Pequeno Tríptico* de José Ramon Maranzano, escrita uma vez com alturas fixas, outra com alturas a serem determinadas pelos intérpretes, e *Primevos e Postrídio* de Milton Gomes, sendo uma das partituras organizada por registro e outra, de maneira tradicional.

Não registramos nos depoimentos da década de 80 referências a esse tipo de enfoque. É claro que os tempos mudaram, que a ênfase sobre indeterminação diminuiu muito, mas o que dizer do papel que a atividade exercia quanto ao envolvimento do aluno com o planejamento composicional no nível da obra como um todo? Como pode ter sido compensado o investimento nessa direção?

8. Fazendo canções

BL - No Curso de Composição ele pediu uma canção de cada um, ‘...primeiro vocês escolhem o texto e me trazem’.

PL - Ele deu alguma sugestão de texto?

BL - Não, nada; eu por exemplo escolhi um de Carlos Drumond de Andrade — “O mundo é grande e cabe na palma da mão”, e musiquei isto; ele tocou também, me lembro que ele gostou, inclusive eu usei um gestual no piano ... [esse depoimento já foi citado anteriormente]

PL - Você lembra dele ter pedido pra compor uma canção?

AR - Não, não lembro. Ele trazia álbuns de Schubert e de Schumann, ele tocava e ficava cantando, solfejando, mas funcionava mais como curiosidade mesmo.

9. Ostinatos

AD - Gostava muito de trabalhar com ostinato, era uma das coisas fundamentais que ele chamava que era necessário para aprender estruturas composicionais.

Tuzé de Abreu também relata a utilização de exercícios composicionais a partir de ostinatos. Havia um cuidado especial com a composição do fragmento a ser repetido, que era discutido e analisado antes que o exercício pudesse progredir. Já de acordo com Agnaldo Ribeiro, o assunto era discutido em sala, mas apenas em conexão com análise de obras da literatura.

10. *“Boa pergunta. Vá à biblioteca, pesquise e traga daqui a meia hora, quinze minutos ou na aula seguinte”.*

Agnaldo Ribeiro lembra com clareza desse tipo de instrução, e acha que funcionava muito bem, porque exigia uma atitude ativa do aluno.

11. *Harmonização de fragmentos melódicos*

PL - E sobre harmonização de melodias, em composição ele tratava disso?

AR - Contemporaneamente falando, não é?

PL - Sim, claro.

AR - Fazia algumas vezes, pegava Bach, por exemplo, e fazia com uma nova harmonização, com efeitos diferentes; sempre como exercícios, não como uma obra. Bartok também, deformando e alterando o original. Não era muito freqüente. Aliás as atividades eram sempre renovadas.

A harmonização era tomada, neste caso, como problema composicional e não em função da aprendizagem das técnicas consagradas. Esse tipo de exercício conduzia facilmente ao trabalho com ‘metalinguagem’, algo que aparece muito bem na obra *Relax op. 100* do próprio Widmer (que, a bem da verdade, é posterior ao período de Agnaldo) onde as transformações harmônicas criavam a distância entre o objeto citado e o contexto de sua utilização. Aderbal Duarte registra que o exercício podia ser realizado de outras formas, em busca de perspectivas composicionais distintas (tal como a atividade 16, adiante).

12. Exercícios de redução

Além dos exercícios de redução orquestral, comumente utilizados no âmbito da disciplina Instrumentação e Orquestração, Widmer apresentava trechos de peças pedindo aos alunos que se despojassem das notas menos importantes, exigindo portanto critérios para efetuar uma redução analítica.

AD - ...ele fazia coisa de redução, muita redução, por exemplo pegar um trecho de trinta compassos e mandar reduzir pra... por exemplo, um trecho que tivesse muitas notas, vamos supor, vinte notas, então ele pedia 'reduza para dez' ...pedia muito isso, mandava você retirar as notas que não são importantes, e, às vezes, a gente tirava coisa que era estrutural, e aí ele corrigia.

JCB - Ele, naquele tempo, já usava um sistema de análises onde ele escolhia peças, fazia algumas perguntas e a gente tentava trabalhar isso e depois comentava em classe. Só agora no mestrado eu vim sentir que talvez naquele tempo ele já estivesse usando um sistema assim de análise *shenkeriana*, que não era percebido por nós, mas quando a gente começa a conhecer o sistema dá para perceber que ele já estava fazendo isso.

AR - ...ele tinha aquela facilidade de reduzir as peças ao piano, e ele dissecava bem, como se fazem atualmente essas análises lineares, tirava as notas principais, as notas reais...

O depoimento de Aderbal Duarte e de Agnaldo Ribeiro referem-se à década de 70, sendo anteriores à utilização mais constante de teoria *shenkeriana* em cursos de Análise na Escola de Música, feita por alunos de Widmer que retornavam dos Estados Unidos no final dos anos 70. Nada de muito inesperado, já que a tradição analítica germânica tem a redução em alta estima. O mais importante aí é a utilização vivencial das possibilidades de redução, a tentativa de ensinar a pensar musicalmente a partir da utilização de critérios para realizá-la.

13. Transcrevendo música: “Escreva a melodia da canção Máscara Negra” .

A tarefa é descrita por Tuzé de Abreu, tendo sido realizada numa das primeiras aulas do curso de Composição (década de 60). Segundo Tuzé de Abreu, Widmer teria se admirado com a facilidade com que todos, no Brasil, cantavam essa melodia tão generosa em síncopes, algo que não aconteceria na Suíça. A atividade é confirmada por Aderbal Duarte, que registra ainda o pedido de transcrição de peças gravadas em disco (possivelmente música popular).

A estratégia em questão parece ser a utilização de um contexto familiar ao ouvido e à prática musical do aluno para a colocação de problemas mais abrangentes, partindo do manuseio da notação para um entendimento do funcionamento de diversos parâmetros em música.

14. “Componha uma peça utilizando apenas uma nota”

MG - ...eu lembro de uma aula de Widmer em que ele pediu pra fazer uma música de não sei quantos minutos com uma nota só, e não queria uma música chata... foi interessante como um primeiro desafio que eu tive, eu passei uma semana quebrando a cabeça...

Esse era um procedimento muito utilizado, na década de 60, por Widmer e por seus alunos, como uma espécie de introdução à composição. O sentido era justamente o desenvolvimento de uma consciência da diversidade de parâmetros envolvidos no fazer música, e da possibilidade de exploração desses parâmetros sem a riqueza (muitas vezes sufocante) das possibilidades do parâmetro altura.

Sinalizava-se ainda, com o exercício que o domínio da composição era um domínio de idéias, ou melhor, um domínio onde o sensorial dependia de construções através de idéias, e não um espaço dominado apenas pelo

emocional. Ao pedir uma música “que não fosse chata”, Widmer mantinha o sensorial como critério irrecorrível, as idéias não deviam esbarrar com o apelo da música.

O exercício trazia um elemento de surpresa; o iniciante geralmente chegava querendo compor sinfonias e recebia essa instrução um tanto esdrúxula. Eu mesmo vivenciei essa experiência como aluno de Composição, no Curso Preparatório, em 1969, com Jamary Oliveira. A tarefa era uma espécie de quebra-cabeças, um desafio. Mas de onde teria surgido a iniciativa de tal exercício?

CM - ...em composição eu fui aluna de Koellreutter... ele era professor de flauta também, tocava flauta... ele que me introduziu na música contemporânea, música serial, Schönberg, eu lembro que eu tomei um susto no primeiro dia de aula, ele disse ‘Vá para o piano e faça uma composição com uma nota...’ Mas como...? ‘O que é que você pode mudar?’, então ele falava de parâmetro, de mudar intensidade, mudar o ritmo, botar pedal, demorar...

PL - Em que ano foi isso?

CM - Era na década de 60... e eu entrei na música contemporânea por aí, porque pra mim era completamente estranho... depois, quando ele viajou eu fiquei com Widmer...

Esse depoimento de Carmen Mettig nos traz uma informação inesperada sobre o exercício em questão, tão associado ao ensino de Widmer. É bem possível que ele tenha, na verdade, se originado da prática de Koellreutter. Através do relato, vemos delineada uma transição entre Koellreutter e o Widmer da década de 60. A ênfase sobre o serialismo por exemplo, muda completamente nas mãos de Widmer. O exercício realizado ao piano perde uma de suas melhores características, o estímulo para o desenvolvimento de uma consciência de timbres.

Uma outra possibilidade para a origem é aventada por Jamary Oliveira:

JO - ...a coisa de uma nota só, eu sei a origem disso, eu acho que eu sei; ...tem aquela peça do quarteto do Carter (Elliot Carter, compositor americano); é um quarteto que tem um movimento numa nota só; eu tenho a impressão que o pessoal já conhecia essa peça naquela época, então a idéia poderia ter vindo de lá...

15. *“Componha uma peça a partir de um mote latino: Parturiunt montes nascetur ridiculus um”*

Essa foi uma das atividades utilizadas no início da disciplina Composição VIII de 1981, da qual tive a oportunidade de participar. A manipulação do mote latino trazia a possibilidade de uma discussão sobre os problemas de prosódia e outras facetas da interface texto-música. Impossível deixar de perceber que um dos temas principais que vai se esgueirar em cada realização da atividade é o humor do absurdo de “montanhas parindo um rato”. A retumbância da utilização do latim encontra dessa forma um contexto que a relativiza.

Havia uma sugestão para que se trabalhasse com voz e percussão, uma solução cultivada desde a década de 60, segundo Carmen Mettig Rocha. Fernando Cerqueira nos relata ter sido o primeiro a utilizar esse mote em especial, tendo-o recolhido de um clássico latino; Widmer teria adotado uma solução desenvolvida por um aluno, como exercício para as classes subseqüentes.

16. *Experimentando perspectivas composicionais contrastantes: “Componha uma peça num estilo que você ache horrível... depois, utilizando o mesmo material, componha como se fosse outra pessoa (Beethoven, Bach...) e por último em estilo livre.”*

Este exercício aparece em duas modalidades: como trabalho na direção de uma peça independente, ou como continuação de um fragmento dado. Em ambos os casos, a ênfase é a ampliação do leque de escolhas que o aluno coloca para si mesmo. O exercício pede que o aluno de Composição experimente outras

perspectivas com relação a um determinado objeto, e começa justamente por uma perspectiva considerada abjeta, algo que o aluno nunca experimentaria.

A inclusão deste tipo de exercício em nossa listagem é fundamental, porque ele traduz muito bem um dos objetivos prioritários do ensino de Widmer, a busca de uma espécie de desequilíbrio que conduzissem à descoberta de novas perspectivas. Isso fica muito claro quando os ex-alunos descrevem as atitudes de Widmer ao comentar os trabalhos em andamento, tema ao qual dedicaremos uma seção mais adiante.

A relativização das perspectivas costumeiras do aluno é fundamental ainda para o desenvolvimento de uma atitude profissional diante da composição. O compositor maduro consegue transformar demandas as mais diversas em objetos que interessam ao seu percurso; para isso é preciso estar disposto a negociar com tais demandas, fazendo com que aquilo em que o próprio compositor acredita ache um caminho de expressão, mesmo em terreno aparentemente inóspito. Às vezes o terreno inóspito é mais importante para uma determinada idéia composicional do que o ambiente mais provavelmente associado a ela, já que permite maior visibilidade para o trabalho de elaboração composicional. Todas essas são dimensões associadas ao exercício em questão.

17. Exercício preparatório para a composição de um concerto: “Componha um monólogo para dois fagotes e depois um diálogo para um instrumento solo.”

O exercício fez parte de uma série de estratégias de abordagem do ensino da composição de concertos para instrumento solista e orquestra.

PL - Mas você me falou uma vez sobre a forma concerto, que Widmer trouxe quadros e outros materiais para sala...

PC - É... a gente teve uma discussão filosófica em torno disso. Nietzsche era muito presente, e eu pensei os dois movimentos da idéia do concerto em cima de uma frase de Sartre 'o inferno são os outros' e outra atribuída a Camus, 'o paraíso são os outros' (risadas). E tinha mesmo discussão... Pois, é, então tinha toda uma reflexão sobre o indivíduo e o coletivo, relação do sujeito com a sociedade.

PL - Isso foi em 1985?

PC - Foi, acho que foi.

PL - Ele passava exercícios?

PC - Ele passava exercícios. Inclusive quando fui professor substituto eu trabalhei em cima desses exercícios. Por exemplo, um monólogo para dois fagotes.

PL - Um monólogo para dois fagotes?

PC - Isso, como primeiro exercício, e aí as ações desse monólogo, para depois pensar num diálogo e daí derivar um concerto. E aí tinha toda a reflexão do sujeito com o coletivo...

PL - Aí estaria toda a montagem da série de propostas, a construção de um monólogo, depois de um diálogo e depois ampliando para um concerto.

PC - Lembrei uma coisa. Era um monólogo para dois fagotes e um diálogo para um fagote.

PL - Aí sim, ficava ao contrário! (risos). Como ele avaliava quem estava indo bem na tarefa, ou quem não estava?

PC - Você conseguia fazer o diálogo? Você não conseguia fazer o diálogo? 'Tente outra vez', e aí ia... 'Será que isso é um diálogo?', vocês sentem isso aqui como um diálogo?, onde é que está a pergunta?, onde é que está a resposta? Onde é que está o monólogo? Você acham que isso é um monólogo mesmo? Vocês não acham que isso aqui é um diálogo, que o outro fagote está respondendo?...

Embora tenhamos, adiante, uma seção inteiramente dedicada à questão da avaliação e dos comentários feitos por Widmer, é importante, neste caso, acompanhar de perto a manipulação do exercício mencionado. Quando Widmer pergunta aos alunos 'Vocês sentem isso aqui como um diálogo?', temos uma indicação do que estava sendo buscado; tratava-se de uma espécie de jogo de transposição para a música de categorias do universo falado, mas o jogo só fazia sentido se o aluno estivesse realmente vivenciando. Não se trata, portanto, de

informar o aluno sobre o que é, ou o que não é um diálogo, e sim de empurrá-lo na direção da descoberta daquilo que poderia ser um diálogo musical, um exercício de invenção, tomando como paradigma essencial a própria capacidade de ouvir do aluno.

Merece atenção, ainda, a dimensão abrangente daquilo que estava envolvido no processo de ensino sobre a composição de um concerto para instrumento solista e orquestra; não se trata do ensino de uma técnica, ou de um conjunto de técnicas, e sim da viabilização de um processo de elaboração, que dialoga continuamente com referências filosóficas, tais como o Nietzsche ao qual Widmer recorre, justamente em busca de uma teoria da criação intelectual, como já vimos anteriormente.

A julgar pelo relato de Celso Aguiar, o exercício deixou marcas que permaneceram após vários anos:

CA - Widmer começou o curso do zero, com exercícios como um diálogo para um instrumento, ou um monólogo para dois. O último se tornou título de uma composição que fiz em memória a ele [Widmer] e que estreou em novembro [1997], aqui nos Estados Unidos.

18. Continuação de trechos de peças do repertório tradicional

JCB - No sentido de refazer, digamos assim, ele pegava uma frase e mostrava o primeiro membro dessa frase de um compositor, de uma época, de um estilo, e mandava a gente fazer a solução, a resposta daquela frase. Então, ele comparava com o que o compositor fez.

O exercício é muito utilizado em LEM IV, quando certas sonatas de Schubert, menos conhecidas, se prestam a essa manipulação. O mesmo foi feito com trechos do primeiro movimento da *Pastoral* de Beethoven. Em Composição o

exercício era utilizado a partir de fragmentos de Bartok por exemplo, segundo relato de Agnaldo Ribeiro.

19. *Análises e ‘análises de análises’.*

WG - ...ainda em LEM eu fiz um trabalho com a *IX Sinfonia* de Beethoven, até sobre tema com variações. Ele me fez ver muita coisa que tinha lá e que eu não tinha descoberto. Descobri outras coisas que ele também não tinha descoberto, e achava muito interessante.

Como já ficou mais do que evidente, a utilização da análise como ferramenta de aprendizagem em música é absolutamente fundamental em Widmer. O tópico tem uma dimensão bem maior do que o mero registro de uma atividade específica, incidindo aí todo o diálogo desenvolvido entre as disciplinas Literatura e Estruturação Musical - LEM e Composição.

Do ponto de vista didático, é o próprio aprender a pensar musicalmente que está em questão. A análise em Widmer é flexionada na direção da vivência musical, como tantos relatos já observaram, e não na direção da construção de uma teoria cuja justificativa estivesse em outro campo que não o musical. A Literatura Musical aparece para Widmer como o grande laboratório do compositor, o tesouro de problemas e soluções composicionais que não deve ser desprezado em hipótese alguma.

A análise como problematização e a problematização como ferramenta de ensino aparecem em Widmer constantemente:

AD - Ele pegou a 3ª Sinfonia de Beethoven (último movimento), aquele tema que começa apenas com um baixo e que chega numa melodia bem conhecida e aí ele perguntou pra mim, ‘Qual o tema? o principal?’ aí eu matei a charada, eu descobri que a melodia e várias outras coisas [como o fugato] eram derivados do baixo que aparece no começo, e que ninguém nota logo de saída.

Se o objetivo é aprender a pensar musicalmente, então é preciso também manter um olhar crítico quanto ao que a própria análise produz:

WG - ...ele não levava somente músicas do século XX pra gente analisar em sala de aula, ele levava também música tradicional, assim como em LEM V. LEM V estava tão ligado a Composição junto com ele, que eu às vezes confundo... era praticamente a mesma turma, e ele via a gente como compositores...

Uma dessas peças foi a 4ª Sinfonia de Brahms, que eu passei a gostar muito pela genialidade com que foi composta; ele falava muito sobre essa obra e um belo dia trouxe uma análise de Hugo Wolf pra sala de aula, e o interessante é que a análise que ele trouxe de Hugo Wolf começava dizendo que a sinfonia começava do nada. Uma outra análise que Leonard Bernstein fazia dessa Sinfonia provava que o nada de Hugo Wolf estava bastante equivocado, e que do nada ia surgir tanta coisa..., bem, o fato é que ele leu essa análise pra gente, e o interessante é que ele, ao invés de trazer a análise só como análise, ele pediu a gente pra fazer uma análise da análise, mais além do que a análise. A partir daquele momento a gente estava analisando a análise de Leonard Bernstein e a visão de Hugo Wolf, e isso era muito interessante.

Há uma interface entre a prática de análise e a própria atividade de comentar os feitos composicionais dos alunos. Os comentários de Widmer eram, muitas vezes, juízos analíticos sobre o que estava sendo proposto. Neste caso, parte-se da premissa de que a verdadeira terapêutica é aquela a ser aplicada aos modos de pensar do aluno, sem enfatizar desnecessariamente os produtos. Por isso, a condução analítica era sempre através da problematização:

WG - Uma peça que ele adorava de Bartok, e que ele fazia perguntas, perguntas simples, mas justamente para inquirir a gente em determinados pontos da composição, que foi a *Música para Cordas, Percussão e Celesta*, e que eu uso até hoje, e fazendo as mesmas perguntas

20. *Execute o ritmo do Bolero de Ravel numa máquina de escrever!*

A atividade é relatada como exercício individual pedido no início da década de 70. Merece ser incluída em nossa lista não apenas pelo humor que utiliza,

mas também pelo registro do investimento na invenção de contextos inusitados de aprendizagem, específicos para dificuldades também específicas.

21. Oficina de Métricas e Polirritmos - Identificando métricas num disco do David Brubeck Quartet - Combinando pulsações de 2, 3, 4 e 5 - Hemíole.

AD - A primeira vez que eu ouvi falar num compasso de 5 por 4 foi quando ele levou um disco de David Brubeck... ele dava muito valor à existência do ritmo no contexto composicional, não como uma coisa... meramente como acompanhamento, mas como uma coisa estrutural composicional mesmo... em momentos você tem que parar tudo e só deixar o ritmo sobressair, e mesmo na movimentação rítmica do fraseado ele puxava um pouco pro brasileiro, ele chamava a gente pra esse lado, ele instigava você, ele gostava quando você trazia coisas assim...

Posso me associar a Aderbal Duarte comentando as atividades desencadeadas pela audição do disco do David Brubeck Quartet. Além de ter freqüentado as aulas de Composição VIII de Widmer, fui seu aluno regular na disciplina Percepção no início da década de 70. Ele chegou um dia na sala com aquela naturalidade impecável e colocou o disco. O efeito foi o de uma euforia enorme nos alunos, por causa do tipo de material que estava sendo oferecido. Rapidamente passamos da euforia para o desafio de entender as métricas que estavam sendo executadas e as mudanças métricas também. Depois disso progredimos para o desafio de executar métricas distintas simultaneamente. Uma outra etapa envolveu a transformação de trechos originalmente numa métrica (uma valsa ou minueto) para uma métrica estranha (de ternária para quaternária, por exemplo).

Ex. Apostila de polirritmo e métrica

Essa apostila permite acompanhar um processo sistemático de composição de ritmos, evidenciando a presença da temática nas aulas de composição da década de 60. As possibilidades rítmicas derivadas da combinação de pulsações simples são atrativas por exibirem simultaneamente complexidade e consistência, o que equivale a dizer que, apesar das complicações produzidas, respeita-se um certo limite de simplicidade. A apostila ilustra, ainda, a associação entre Widmer e um de seus alunos para a produção de material didático.

Outro registro que merece ser feito relaciona-se com a atenção concedida em várias oportunidades ao estudo do fenômeno ‘hemíole’, enfatizando a fricção entre um horizonte métrico estabelecido e um outro que surge das próprias articulações rítmicas da música. O tema representava uma espécie de abertura para a diversificação de processos rítmicos, tocando na questão da modulação métrica.

22. Lendo e interpretando contos de Cortazar

A atividade é relatada por Agnaldo Ribeiro, como sendo realizada em sala de aula. Os alunos deviam interpretar o texto de maneiras diferentes.

23. Analisando frases assimétricas

Todo um ano da disciplina LEM IV foi dedicado à análise de construções assimétricas. Embora essa série de atividades tenha acontecido em outra disciplina, o objetivo é, claramente, a análise composicional, já que, ao focar os ‘desvios’, o estudante-analista depara com a idéia composicional sendo posta em prática, e não com a norma sedimentada através dos tempos.

24. “Componha um fragmento para trompa, oboé e tuba”

AD - Ele chegava pra você e dizia, ‘eu quero um negócio para uma trompa, um oboé e uma tuba’, aqueles casamentos desgraçados né, que você tinha que se virar para dar jeito naquilo...

A atividade é relatada por Aderbal Duarte, que afirma ter sido utilizada em Composição (e não em Instrumentação e Orquestração), como uma forma de estabelecer um problema composicional a ser resolvido pelo aluno. As formações esdrúxulas exigiram uma atenção redobrada do aluno para parâmetros muitas vezes escondidos pela naturalidade do meio escolhido para compor.

25. *Trabalhando com módulos*

AR - Ele gostava de trabalhar com módulos, sempre ele fazia... ele colocava uma célula qualquer, ou rítmica ou melódica, dentro de um quadradinho e numerava ou colocava letras e mandava a gente embaralhar, como ele trabalhava mesmo... e depois pedia um exercício ou uma composição a partir daqueles fragmentos, pra ver quem fazia melhor. Mas como era somente eu e Ruy [Brasileiro] nesta época, então eram só dois estudantes...

PL - Mas quem fazia os módulos, ele trazia ou o aluno... ?

AR - Ele tinha uma folha imensa de papel vegetal, tudo escrito, ele tinha escrito, com os módulos, um bocado de canções, assim, fragmentos melódicos de motivos de Bach, de Bartok, e pegava aquilo fragmentava e mandava a gente fazer uma série de loucuras lá... , mas era interessante, desenvolvia muito a criatividade... ele fez isso muito comigo

Essa é uma atividade bastante característica de um período em que o aleatorismo e a dissolução dos formatos tradicionais interessava sobremaneira a Widmer enquanto compositor, e corresponde ao período de estudos de Agnaldo Ribeiro no início da década de 70. O exercício, como tantos outros dessa lista apresenta uma certa atmosfera de jogo, um favorecimento do *homo ludens* como forma de propiciar o desenvolvimento da criatividade.

O exercício estimulava ainda a heterogeneidade de timbres e de texturas, funcionando certamente como uma espécie de laboratório entre a Improvisação e a Composição. É perfeitamente possível relacionar os resultados que Agnaldo Ribeiro consegue, com esse tipo de atividade, em *Korpus et Anti-Korpus*, ou mesmo na mais recente *Dois Quadros de Dmitri Travlus*. Não há relatos sobre a utilização desse procedimento na década de 80.

As raízes desse processo na década de 60 podem ser remontadas à valorização da sonoridade, ou ao jogo entre som e silêncio, características relacionáveis à relação Widmer-Koellreutter:

JO - Um dos concertos mais memoráveis que houve aqui na Reitoria... esse ano depois de vinte e tantos anos eu fui a um show de Gil; eu não vou porque não agüento o barulho de fato; mas a gente estava no Rio Grande do Sul, ele estava no mesmo hotel e deu convite pra gente e queria falar com a gente depois; então ele estava recordando a gente sobre esse concerto, porque ficou na cabeça dele também; foi o concerto de David Tudor, deve ter sido em 63, Koellreutter estava aqui, eu nunca tinha visto nada daquele tipo; a minha lembrança do concerto é que eu não consegui sustentar o riso, eu dei gargalhadas, eu não conseguia parar de rir... dá nervoso inclusive; quer dizer aquilo foi uma coisa fantástica pra gente, era um excelente pianista, com umas obras completamente loucas, que a gente nunca imaginava nada parecido com aquilo, inclusive umas peças bem difíceis; aquilo foi uma coisa marcante pra gente, e tenho a impressão que foi marcante pra Widmer também...

PL - A gente tem falado na raiz serial de Widmer, mas e o aleatório?

JO - Nesse concerto tocou Cage, bastante Cage; a gente já tinha bastante notícia do que o pessoal estava fazendo em São Paulo, do Grupo Música Nova, dos *happenings* que eles fizeram e tudo isso, e as notícias das participações de Cage e de Kagel em eventos internacionais, isso através de jornais, que eram muito interessantes

...é curioso isso porque as peças de Widmer que se pode considerar com tendência aleatória não são muitas, são algumas peças, eu acho que quem mais pegou a parte aleatória de fato, caminhou com muito mais facilidade do que todos nós foi Fernando [Cerqueira]; é pena por que isso acontecia na maioria das vezes em música ligada com música cênica; a parte de improvisação ligada com música cênica, e que a gente parou de fazer realmente.

26. Fazendo melodias coloridas

Agnaldo Ribeiro relata sobre o trabalho com melodias coloridas [*klangerfarbenmelodien*]: escolhia-se uma determinada formação instrumental e a tarefa era planejar e realizar ‘melodias’ de timbre.

27. Experimentando os Instrumentos de Walter Smetak

MG - ...eu tive muita influência dele [Widmer] e do Smetak, e ele era a pessoa mais ligada a Smetak, era quem mais respeitava o trabalho de Smetak... teve uma peça do Milton Gomes *A Montanha Sagrada*, que eu toquei, o Widmer regia, assim como a primeira apresentação da *Grande Virgem* e do *Pindorama* [instrumentos coletivos de Smetak] também sob a regência de Widmer.

A passagem pelos instrumentos de Walter Smetak (e pelas idéias que eles representavam) era um estágio indispensável da formação de compositores na segunda metade da década de 60. Nos anos seguintes, a possibilidade de trabalhar nessa direção continuou existindo, só que de uma forma mais opcional. O aluno que escolhesse aquele caminho podia freqüentar o círculo de Smetak; outros apenas freqüentavam a disciplina Improvisação com o mestre, sem um envolvimento maior.

O contato com as múltiplas possibilidades oferecidas pelos instrumentos de Smetak era considerado um caminho inovador e autêntico na direção da diversidade timbrística, do desafio de uma nova notação, e um movimento de aproximação da realidade concreta do som, que Fernando Cerqueira destaca como característica fundamental em Widmer.

Na segunda metade da década de 60 Smetak passou a construir ‘instrumentos coletivos’, algo que permitia o envolvimento de vários alunos na experimentação inicial das propostas, levando a diversas execuções de peças

compostas especialmente para os novos instrumentos. Tudo isso funcionava como um laboratório vivo.

28. Oficina de manuseio de instrumentos de percussão

Por razões semelhantes ao envolvimento com os instrumentos de Smetak — diversidade timbrística, relativização do parâmetro altura, nova notação, realidade concreta do som —, e ainda pelo atrativo da multiplicidade de referências culturais, o universo da percussão sempre foi muito próximo do ensino de Composição. Quase todas as turmas eram incentivadas a experimentar as possibilidades desse caminho, o que sempre implicava em oficinas de manuseio dos instrumentos, com a participação de compositores e instrumentistas. O envolvimento com instrumentos de percussão foi também na década de 60, uma forma de buscar maior controle sobre o universo da execução, tradicionalmente controlado por instrumentistas pouco afeitos às propostas criativas.

29. Trabalhando com novas possibilidades de notação musical

Esse é um tema de grande interesse para Widmer, já tendo sido comentado através de seu trabalho *Grafia e Prática Sonora: perspectivas didáticas da atual grafia musical na composição e na prática interpretativa* — 1º Simpósio Internacional sobre a Problemática da Atual Grafia Musical (1972a).

30. Invenção de exercícios (para aplicação em atividades didáticas assumidas pelos alunos)

Atividade comentada nos depoimentos de Jmary Oliveira.

31. Utilizando a notação musical como forma de abordagem do universo da composição

O aprendizado da notação oferece uma oportunidade interessante de abordagem do universo da composição musical, como se a formalidade das convenções gráficas refletisse a natureza complexa dos códigos veiculados pelo discurso musical. Heiny Schuhmacher menciona a utilização desse artifício como atividade introdutória ao ensino de composição ainda na Suíça, em 1951. A lógica utilizada é mais ou menos a seguinte: se o aluno consegue desenvolver a gama de distinções sutis que a notação exige, então estará em melhores condições de lidar diretamente com as sutilezas da música em si. Da mesma forma, podemos encontrar várias referências a essa prática na Bahia.

32. Conversas, exposições, atendimento tutorial e orientação de projetos

A Orientação de Projetos é a atividade para a qual convergem todas as outras descritas nesta seção, sendo justamente o momento do encontro em maior profundidade com o desejo e as escolhas composicionais dos alunos. A espinha dorsal, fornecida pelos programas sintéticos das disciplinas Composição III, IV, V, VI, VII e VIII, era utilizada mais como referência e estímulo do que propriamente como caminho metodológico, embora exponha um certo método, a progressividade como critério organizador interno (começa-se por uma peça solo até uma peça para coro e orquestra no último ano do curso).

Os aspectos relacionados à avaliação dos trabalhos e à verdadeira arte de comentar os feitos composicionais dos alunos serão discutidos adiante (Cf. 4.1.7).

4.1.4 A utilização de textos (e outros estímulos) como ferramentas para a composição de música.

PL - E textos, como era? O que você se lembra de textos que ele trouxe?

PC - ...eu acho que a gente tinha uma proposta de trabalhar canções, e me parece que ele trouxe um texto que havia trabalhado, ...de Drummond, que ele musicou para coro... ele falava em extrair o musical do texto...

Fernando Cerqueira estabelece em seu depoimento uma seqüência de níveis nas atividades propostas por Widmer, que se inicia no exercício de técnica (geralmente de pequena proporção e aplicado em sala de aula), passa pela composição de pequenas peças e se dirige a um nível mais abrangente com a realização de projetos. Sobre esse último estágio, comenta o seguinte:

FC - ...então a gente viu que já era uma coisa até de buscar na literatura, no contato com obras como as de estética contemporânea... a nível de um Umberto Eco, etc., ir buscar aquela coisa das relações fundamentais do pensamento criador...

Já vimos que, na própria confecção de esquemas didáticos de “prospecção técnica”, tal como o *Biotério Musical*, há uma tendência para conectar as operações musicais com um nível mais abrangente onde aparecem traços de narratividade. O universo da técnica em Widmer aponta na direção do intuitivo, do vivencial. Estamos, com isso, sinalizando para a idéia de que a relação texto-música em Widmer transcende a simples combinatória entre estruturas distintas, já que a própria dimensão do musical, a concepção musical, não se completa sem esse nível onde é possível pensar uma composição como “um diálogo para uma voz” ou “um monólogo para dois fagotes”. Essa atitude dava origem a uma série de situações de estímulo em sala de aula, evocadas pelos seguintes depoimentos:

JO - Uma das coisas mais curiosas que ocorre com Widmer, era quase que a cobrança dele diária da gente ler outras coisas, fora de música. Isso pra mim foi importantíssimo; primeiro, eu não tinha livro [em casa], eu lia muito, quando eu estava nos Maristas, eu era um rato de biblioteca, sempre fui... mas Widmer tinha uma boa literatura em casa, e adorava comentar sobre essa

literatura, e quando a gente não conhecia ele emprestava à gente [risos]; ...era uma variedade imensa, desde os clássicos de fato, os clássicos brasileiros, era o caso de Veríssimo, que eu fui conhecer via Widmer, livros policiais, ele adorava essa literatura, especialmente Simenon...

WG - ...Ele lia muito e trazia muitos livros de poesia e de escritores que eu nunca tinha ouvido falar, e passei até a gostar de um, bastante, por causa dele; Jorge de Lima, que eu não conhecia, alagoano, já morreu, e Widmer adorava. Até herdei uns dois livros depois da morte de Widmer, de Jorge de Lima. Passei a gostar também de ler poesia por causa dele. Porque ele levava; quando o trabalho exigia um texto, ele sugeria alguns e a gente ou procurava outro ou aceitava o que ele levava ...

PL - Que outros poetas ele trazia?

WG - Lembro dele trazendo Drumond, o que mais?..., trazia textos populares, livros de folclore, texto com melodias.

AD - Ele trazia textos poéticos em alemão arcaico, que traduzia pra gente e comentava...

PL - ...Ele trazia textos, sugeria poetas? Usou Jorge de Lima, por exemplo, como referência?

FC - Na realidade, eu usei Jorge de Lima a partir... não me lembro se foi uma antologia que ele me deu, mas sei que depois que usei Jorge de Lima, ele usou o mesmo texto, dois anos depois, até me pediu licença...

PL - E qual foi o texto?

FC - Foi “Eu vos anuncio a Consolação”, que é um texto assim bem humanista fazendo aquela relação com a coisa de salvação, de estar à direita do Pai, mas dentro de uma visão bem humana da situação social.

PL - Mas ele trouxe essa antologia para a sala?

FC - É, porque havia essa dificuldade da gente ter os livros; então, quando ele queria que a gente olhasse alguma coisa ele trazia um Bandeira, etc. Geralmente na antologia você já tinha uma seleção. Então ali dentro a gente escolhia. Havia também aconselhamento de bibliografia em função do que havia na biblioteca.

Algumas das atividades registradas anteriormente já anteciparam vários aspectos dessa interface entre textos e composições — os contos de Cortazar, os motes latinos, a canção, etc. Todas elas apontam para a possibilidade de ‘ignição’ do processo criativo em música, a partir do contato com o universo composicional de textos literários. Talvez o que mais espante em Widmer seja a capacidade de

sintonizar com o universo dos pensamentos e desejos dos alunos, habilidade que eu mesmo testemunho:

PL - Quando participei da turma de Composição VIII em 1981, havia chegado recentemente dos Estados Unidos e quase não havia composto desde então; não conseguia integrar a experiência de lá com a daqui. Era época da ‘abertura política’ do presidente Figueiredo e estávamos ansiosos e um tanto incrédulos quanto à permanência das liberdades de expressão. Havia uma predisposição enorme para trabalhar com linguagem falada, e uma rebeldia guardada desde os tempos da ditadura explícita. Durante o curso, Widmer captou tudo isso, embora não tivéssemos falado diretamente do assunto, e um belo dia trouxe um texto pra mim, era um poema ‘épico’ de Affonso Romano de Santanna ‘Que país é este?’. O texto era tudo que eu queria naquela época.

Vários ex-alunos lembram que, além de textos, havia referências numerosas a outras linguagens artísticas, tais como pintura, cinema, arquitetura, entre outras:

PL - Você lembra dele ter levado alguma vez outro estímulo além de poesia, por exemplo quadros, coisas visuais ?

WG - Lembro sim, lembro dele comentar sobre pintores, sobre impressionismo, sobre expressionismo. Eu passei a me interessar por um quadro lá no ACBEU por causa dele também, um quadro de Jacques Pollock, que você passa e não percebe muito bem porque o quadro parece tinta jogada... tchum... de qualquer jeito. Mas no fundo você pára na frente do quadro e vê que não é de qualquer jeito, tem uma intenção... e lembro que passei a gostar por causa dele. E eu lembro que a mistura das tintas era como fazer uma composição aleatória, e preestabelecer o que iria acontecer dentro da composição.

Ao enviar o aluno para outro contexto artístico, Widmer parecia estar apontando na direção de algo mais abrangente que o universo musical. Não se tratava apenas de um cuidado com a ‘cultura geral’ do aluno. O sentido dessas referências aponta na direção de uma vivência mais aberta dos processos de criação, algo que paradoxalmente poderia ficar sufocado apenas pelo contato com música. Essa interpretação — fraseada por Fernando Cerqueira como “uma busca das relações fundamentais do pensamento criador” —, é reforçada pela lembrança da atuação fundamental de Widmer como um dos criadores da disciplina

Integração Artística, um espaço oficializado no currículo de toda a área de artes para essa vivência abrangente.

Pode-se ainda identificar um movimento simétrico a este, surgindo do estímulo permanente para que os alunos de Composição interagissem com projetos envolvendo várias linguagens. Os alunos eram incentivados a compor música para teatro, dança, cinema, e vários deles relatam a importância dessa experiência.

4.1.5 Audição de obras da literatura

PL - O que você ouvia em Composição?

AD - Eu fui obrigado a ouvir a *Missa* inteira em si menor de Bach, depois ouvi o *Messias* de Haendel, e depois comparar um com o outro... quase me mata!... você lembra quantos discos tem o *Messias* de Haendel não lembra? Dezoito... eu ouvi todos, e não adiantava você querer enrolar o cara na aula... ele entrava e cantava um pedaço da peça e perguntava 'Isso, o que é?', É a missa em si menor, 'Que compasso?'...

PL - Mas isso era para a turma toda ou eram tarefas individuais?

AD - Eu levei um bom tempo só com Widmer, sozinho.. então ele tirava o couro...

PL - Sobre audições. O que você lembra dele pedindo que fosse ouvido?

WG - Muita coisa. Penderecki, a *Paixão Segundo São Lucas*... Bartok, eu passei a gostar de Bartok por causa dele, o *Concerto para Orquestra*. Uma peça que ele adorava de Bartok — a *Música para Cordas, Percussão e Celesta*, e que eu uso até hoje... Lembro também do *Concerto n. 3* que é um dos concertos para piano que eu mais gosto. A linguagem desse concerto como um todo é muito interessante, inclusive um *Adagio Religioso*, sobre o qual ele fez uma análise em sala...

JO - Outra coisa que Widmer fazia muito naquela época, (início da década de 60), era fazer com que a gente conhecesse a literatura; tinha muita coisa de alguns compositores, principalmente compositores suíços, e Bartok, Cesar Franck, Franck Martin, os franceses todos, Poulenc, Messiaen; ele tinha uma boa discografia desse povo todo, com partituras; curiosamente, a parte de serialismo eu não lembro da gente jamais ter escutado... [os vienenses]; a gente escutava os vienenses na aula de Yulo Brandão.

...agora o que aconteceu com a literatura musical, o que aconteceu na década de sessenta (66, 67), é que, não sei como, ele conseguiu que as gravações dos festivais de Darmstadt e Donaueschingen viessem parar na Bahia, onde ele fazia o Seminário de fim de ano, com todo o pessoal... todo mundo sentava ali pra escutar aquelas fitas, durante duas semanas, era fita que não acabava mais, com partituras, em geral; e aí se escutava mesmo...

...talvez a única coisa que eu acho que a gente não conseguia fazer naquela época aqui — a gente lutou por isso, Widmer lutou por isso — é a parte de eletroacústica; essa de fato não... tanto a parte de literatura quanto implementar a prática, as duas coisas. Basicamente a peça que ficou como a bíblia de todo mundo foi o *Poema Sinfônico* [Schaeffer], que era um disco de Widmer, que terminou furando de tanto tocar... depois quando ele esteve na Suíça ele comprou os *Hymns* e depois o *Canto dos Adolescentes* [Stockhausen].

...quando você chega em 67 pra 68 aí veio a onda dos poloneses [Penderecki etc.]; pra gente foi muito curioso porque, como estávamos trabalhando naquela mesma linha e não conhecíamos os poloneses, foi uma surpresa saber que alguém estava fazendo aquilo também em algum lugar.

PL - E literatura, audição?

FC - Ah, tinha, audição era das coisas que eram mais utilizadas, tanto em sala de aula quanto para o público da escola. Havia sessões de Apreciação Musical; ...eu ainda peguei Koellreutter durante seis meses fazendo também esse tipo de coisa; então eles (Widmer e Koellreutter) achavam uma coisa estratégica fazer as pessoas conhecerem música nova, já que não tinham acesso de outro modo. Aí havia essa apreciação musical, além de se ouvir, havia comentários.

PL - Mas dentro da aula de Composição, ele trazia peças para serem ouvidas?

FC - Trazia.

PL - Você lembra de obras que ele trazia?

FC - Lembro, das que me impressionaram mais, lembro de Penderecki - *A Paixão*, que foi das obras que chegaram aqui bem cedo; então havia uma cumplicidade com o *Instituto Goethe* também, ele conseguia trazer partituras, eu me lembro de Ligeti, Berio.

Esses depoimentos demonstram a utilização da audição de obras como recurso didático fundamental. Algumas vezes as obras mencionadas são aquelas que o próprio Widmer está descobrindo como significativas no cenário internacional; outras vezes, vemos que se trata de uma indicação a partir de uma espécie de diagnóstico sobre o que o aluno precisa conhecer.

A importância atribuída por Widmer à audição de obras durante o curso de Composição estava associada à confluência de diversos fatores:

- . a primazia do ouvido, do sensorial, não apenas como critério de decisão composicional mas diretamente como recurso de aprendizagem;

- . a posição fundamental que a literatura [musical] ocupava em seu universo de referência, e a conseqüente busca de um diálogo com a tradição reconstruída;

. a possibilidade de atualização e intercâmbio contínuos, através do contato com a produção de outros centros.

Essa característica de seu ensino perdurou desde o início dos anos sessenta até os últimos anos.

4.1.6 A questão cultural (e a música popular)

O leque abrangente daquilo que estamos denominando de ‘questão cultural’ reúne uma série de fios temáticos que afetam de forma significativa o ensino de composição de Widmer. É até concebível que essa problemática viesse a atraí-lo se tivesse permanecido na Europa (atração pela Espanha, por Lorca...), mas não há dúvida sobre seu florescimento definitivo a partir do impacto causado pela Bahia, pela percepção da força e naturalidade do tesouro étnico aqui reunido, pela sensibilidade dos ouvintes locais com relação à música popular, e pela consciência crescente (e certamente não resolvida) do potencial que esses contextos representavam em termos da criação de uma relação com a mídia e com o grande público.

PL - E sobre música popular?

TA - Eu lembro que ele era louco por Caymmi, falou muito, escreveu muito... João Gilberto eu não tive a presença de espírito de perguntar... Você sabe que ele [Widmer] compôs uma música popular não é? “Êta Ferro, Puxa Vida, Quanta gente morre tá se atropelando...” [cantarolando ; algo entre baião e xaxado].

...aí quando ele fez aquela coisa com os Filhos de Gandhi, ele ligou pra mim convidando, e disse, ‘Eu quero que você vá...’; ...eu fui, depois ele veio me perguntar, aí eu falei sinceramente o que eu tinha achado, ‘Eu achei a parte que você fez maravilhosa, e a parte do Filhos de Gandhi maravilhosa, mas eu senti que quando entrou ficou água e óleo...’

JO - Coisas da cultura local... isso aconteceu mais em 64, quando se começou de fato a trabalhar com isso, por causa da viagem do Madrigal. A maior parte do ano de 64, tanto pra Lindembergue, Fernando, o foco foi dirigido para o Madrigal. O único que não fez nada para o Madrigal naquele ano, porque inclusive já tinha feito arranjo no ano anterior, para a viagem do interior, fui eu. Mas em 64 mesmo, para a viagem aos Estados Unidos, não; Fernando fez muita coisa, Lindembergue fez muita coisa, o próprio Widmer fez muita coisa.

...então nesse ponto é que ele começa a trabalhar com canções folclóricas, a pegar as canções da região de Juazeiro, e começa a fazer a série de *Quodlibets*, não sei quantos *Quodlibets*, era um atrás do outro...; que aí ele começa de fato a trabalhar; antes disso só tinha o *Coco* [1961], que na realidade era mais uma impressão de rua, foi quando ele estava morando na Tenente Pires Ferreira, que passava amolador de tesoura, com aquela gaita...

TZ - Havia, por exemplo, uma maneira de buzinar: tá tática tá tática, a partir da qual Widmer compôs uma peça muito curiosa; ...conversava conosco sobre coisas peculiares da música popular, referiu-se um dia àquele conjunto que gostava do terceiro grau (os Beatles). Compôs dois baiões e me pediu para ajudá-lo na harmonização, naturalmente por causa da minha vivência em música popular. Inscrevemos esses baiões em festivais de música popular.

AR - ...Gil , Caetano , umas duas ou três vezes (entre 70 e 74) estiveram aqui, na aula de Widmer, a gente estava na aula e eles chegavam, já tinha até o *studio* lá embaixo da última vez que eles vieram, porque Widmer deu até o disco de *Sagitarius* [obra de Agnaldo Ribeiro] pra eles... altos papos... marcavam hora, desciam [umas duas vezes eu fui também, eu e Marco Antônio [Guimarães], e comentavam lá os trabalhos deles lá e tal, então tem alguma troca aí... Gil então era muito mais freqüente que Caetano. Widmer era entrosado com artistas plásticos, com muita gente.

Podemos constatar com o depoimento de Tuzé de Abreu (algo já dito anteriormente por Thomaz Oswald), que o terreno da música popular era acessível nas aulas de Widmer, ou seja, o aluno que buscasse um diálogo sobre música popular encontraria resposta e interesse crítico, isso sem contar algumas tarefas diretamente ligadas a esse domínio:

TA - Eu me lembro que eu fiquei apaixonado quando saiu um disco de Jimmy Hendrix, eu levei pra ele, ele levou pra casa, deve ter ouvido né, quando voltou fez, 'Muito entrópico...' , eu fiquei meio triste, mas ele disse que era bom, interessante, 'mas é muito entrópico'. Agora, em compensação, quando eu levei o disco *Canções Praieiras*, um LP de oito polegadas de Dorival Caymmi com a capa do próprio Dorival, que era de meu pai, ele ficou encantado. Eu não sei se ele já conhecia, ou tinha ouvido pouco, ele levou horas falando do meu disco...

TG - As harmonias de Jobim são fundamentais para qualquer pessoa que queira entender MPB, porque são muito mais sofisticadas que essas coisas tipo baião, ou samba, ou pagode, que tem uma estrutura harmônica muito mais simples. A estrutura harmônica de Jobim é sofisticada, porque ele estudou piano clássico, e ele sabia aqueles encadeamentos todos, e ele montou aquilo com outro ritmo, mas que era uma das coisas que a gente via na aula de Widmer, músicas de Jobim. Que ele gostava também. 'Pô, esse acorde está bonito, esse acorde com nona, passando para cá', as modulações que Jobim fazia.... Widmer gostava disso.

PL - Ninguém mais comentou isso, então era uma coisa que ele fazia...

TG - De repente ele fez nessa turma minha com Aderbal — porque éramos apenas os dois — porque ele sabia do nosso interesse. E a gente sempre

tinha algum material desse na mão e aí infalivelmente em alguma aula dessas ‘Ah, deixa eu ver. Ah, como é isso?’, e Aderbal ia mostrando para ele...

O mesmo pode ser dito com relação ao acesso a elementos das culturas locais:

WG - Eu achava que estava desinformado, e ele estava muito mais informado do que eu, e na verdade ele estava ali, um suíço, me passando na sala de aula, minha cultura. Isso era interessante pra mim, muito interessante... trazia textos populares, livros de folclore, texto com melodias, ele cantava as melodias, ficava cantando, batendo no piano, falava da própria estrutura da melodia do folclore, mas ele falava não de uma forma catedrática, rigorosa ou rígida, como se fala do sistema tonal ou do serialismo, não, ele falava muito mais voltado pro próprio folclore; muito mais pensando na própria cultura, lá, mais adiante... Isso também ajudava muito a gente a raciocinar em cima da composição.

Mais do que acessível, vemos através do depoimento seguinte de Fernando Cerqueira (longo, mas a nosso ver, indispensável), que a questão da música popular e dos materiais étnicos se inseria numa discussão abrangente sobre cultura brasileira, vivamente presente na década de sessenta, e exercia um papel importante sobre a escolha de identidade dos compositores em processo de formação. Discutia-se também com vigor o tipo de escola e de formação que se devia construir. Já comentamos anteriormente a postura de Widmer firmemente contrária a um ensino de conservatório, embora mantendo a necessidade de uma base fincada na tradição ocidental, idéia da qual Fernando Cerqueira (como bom rebelde) discordava:

FC - É, aquela coisa de querer ser aluno rebelde, se colocar assim, mas não porque ele estivesse querendo colocar essa base como a coisa mais importante, a base era pra ele uma..., claro, pra ele era natural essa base, pela própria origem; então a gente colocava talvez em dúvida, principalmente eu que tinha uma postura ideológica maior do que os outros, era envolvido com movimentos estudantis e estava muito em questão na época, havia seminários, congressos, tudo, sobre cultura brasileira, identidade cultural, essas coisas, a presença dos elementos brasileiros mesmo, de raízes, frente a uma dominação cultural; então como havia essa postura, eu tentava relacionar isso com música e uma das teses era justamente que as pessoas não precisavam da tradição como um *a priori* para ser vanguarda, vamos dizer; então, o pensamento seria justamente partir desse atual e depois ir buscar lá

atrás o que fosse necessário, então isso dava uma dinâmica, instigava a discussão.

PL - E como foi que você chegou nisso? Foi uma coisa mais externa à escola de música, era uma coisa mais de movimento de estudante?

FC - É, era mais isso, porque certamente eu não busquei isso aqui dentro da Escola, pelo contrário, apesar de haver já esse ambiente criado para uma investigação sobre as coisas novas com vistas até a um futuro da música, o ambiente em geral não era tão aberto assim porque envolvia os intérpretes, esse pessoal que até tinha uma postura um pouco contrária aos compositores, havia até um pouco de ciúme porque o pessoal de composição tinha mais prestígio; claro, era a força da Escola! Então Widmer tinha uma postura madura com relação a isso, pela experiência dele, ele não ia ter a mesma posição minha.

...eu morava com um músico popular, eu morava com Tomzé, então aquela fase do tropicalismo incipiente pra mim foi também um estímulo, o que é que eu posso fazer com isso nessa música chamada erudita? Que tipo de resposta? Então, eu pensava da seguinte forma: eu acho muito interessante o trabalho que eles estão fazendo, mas por que cargas d'água eu não me interesse em fazer esse tipo de coisa que eles fazem na música popular e quero fazer esse outro lado que está mais complicado, com menos possibilidade de você expandir para uma massa, para um público maior?... Então essa coisa que contraditoriamente seria de elite, como se dizia né..., no entanto, eu que era um cara ligado ao movimento político mais socialista, populista, e estava vinculado com um gosto, com a ansiedade da elite, então esse tipo de paradoxo me estimulava.

PL - E como é que você respondia a essa pergunta?

FC - Eu achava que a música popular... ela tem uma certa estática, ela está sempre retornando... ela responde às teses imediatas, mas não responde a uma proposta mais de futuro... então eu achava que dentro da música erudita, da arte mesmo, considerada no sentido do gosto pela estrutura, não pela comunicabilidade imediata como é a música popular, a gente podia trabalhar mais essas teses com vistas a uma sedimentação cultural;

...aí eu procurei com o meu experimentalismo, pegar elementos que vivenciava, de folclórico..., eu fazia capoeira na época, tava envolvido com isso..., pouco a pouco fui querendo assimilar essas coisas; um pouco mais tarde quando já tinha um artesanato melhor em composição, na peça *Consustanciação* que foi de 68, peguei uma melodia de capoeira, encaixei num trompete, dentro dum ambiente atonal, serial, que não tinha nada com isso em princípio... você constrói a forma a partir daquela percepção de um conjunto dado, no caso da música num determinado tempo que vai se formando e que você percebe como uma duração, um instante...

Antes de mais nada, é preciso tomar consciência de que a mistura compacta de temáticas no depoimento de Fernando Cerqueira tem um significado muito importante. As coisas eram tratadas todas num mesmo caldeirão, um caldeirão de criação musical; a música popular, o experimentalismo e a riqueza étnica são descritos (e pensados) como alternativas de uma mesma estrutura, embora com pesos distintos. Há uma tendência comum (e equivocada) nos meios intelectuais baianos de pensar os Seminários de Música como apenas uma espécie de filial da vanguarda européia, sem grandes envolvimento com questões relevantes para a cultura nacional, e absolutamente desprovidos de sensibilidade para a música popular. Não era bem assim...

O que nos interessa mais de perto, todavia, é apontar que essa estrutura que sustenta a convivência conceitual entre experimentalismo, música popular (aspirações na direção da mídia) e riqueza étnica, presente no discurso e na vivência de Fernando Cerqueira, materializa o *princípio da inclusividade*, formulado por Widmer com todas as letras (possíveis) na década de 80, já comentado anteriormente. Estamos no âmbito da busca de uma postura existencial do compositor frente à sua realidade.

No caso de Fernando Cerqueira há o cultivo de uma postura política “frente a uma dominação cultural”, erotiza-se a rebeldia, portanto, como elemento de libertação. No caso de Widmer, a aproximação com as perspectivas existenciais das culturas locais envolve certamente um processo de libertação, embora numa perspectiva diferente, algo que passa mais por uma espécie de cansaço com o ‘velho mundo’. Toco nesse ponto porque vejo aí uma contradição que habita o próprio processo pedagógico, e que, a depender do estilo do mestre, poderia arruinar o andamento do trabalho. Tal não é o caso com Widmer, Fernando Cerqueira elabora uma crítica da posição do mestre, e isso deve ser considerado como um dos resultados mais importantes do processo:

FC - ...ele fazia até uma autocrítica do ensino acadêmico europeu, a gente via que ele tinha um certo esforço em romper com isso, porque ele achava que a cultura brasileira era muito rica e podia gerar, vamos dizer, um tipo de trabalho que não fosse aquele exotismo do estrangeiro que se apossa de uma cultura estranha a ele; então, havia um esforço dele de mergulhar nessa cultura, talvez esse anseio dele tenha até mesmo prejudicado a modernidade de suas últimas obras, um pouco, porque ele entrou muito numa temática, numa relação, assim, motívica, muito presa a determinados padrões de, vamos dizer, modais da música brasileira; então ele estava relacionando esse brasileiro muito com isso, enquanto eu abstraía mais desses materiais. Às vezes, quando eu usava esses materiais, até hoje quando eu uso, eu uso eles de maneira até crua, não vou buscar imitações temáticas, eu faço transformações, mas a nível do próprio material, de pegar aquele material e dar uma versão atonal, etc., mas não a nível de estilização. Então eu acho que ele entrou um pouquinho na estilização...

PL - E ao fazer isso ele acabou ativando mais o lado europeu dele?

FC - É, o lado talvez nacionalista, como uma maneira de se apossar, eu diria, 'dodecafonicamente' de um material que os nacionalistas se apossaram tonalmente. Houve um pouquinho disso, eu acho, em certas obras. Talvez até, como eram obras, até algumas quase que incidentais, então ele foi forçado circunstancialmente também, a levar pra isso, como naquela trilha pra animação, com Liberato [Chico Liberato]. Então, claro que muita coisa saiu disso.

...ele andou buscando elos perdidos, ele chamava mesmo de "elo camaiurá", um motivozinho pequeno, não me lembro direito o intervalo, parece que dentro de um tritono tinha uma terça, assim, que era a base, isso é fácil de ver até na própria música e talvez nos comentários que ele faz. Mas ele chamava de elos, como se tivesse encontrado a pedra filosofal.

...ele tinha um interesse em encontrar determinada sistemática dentro desse material; enquanto eu já estava vendo de outro lado; eu por exemplo fazia peças experimentais mas achando que ali dentro eu estava trabalhando..., é como se eu estivesse partindo de um ponto mais avançado sobre o que seria cultura brasileira, já tinha abstraído desses materiais, eu tava no que seria a alma brasileira, talvez pra responder a Mário de Andrade, a alma brasileira não precisa ser um motivo modal, uma coisa assim, ela já está em outras circunstâncias, até na ausência desses motivos, eu tinha essa instigação comigo. Então a minha peça talvez responda a isso, por um lado a primeira *Elegia*, eu utilizo um motivo indígena e transformo esse motivo em melodias, ...e em 68, na Segunda Apresentação [de Compositores Baianos], a peça *Transubstanciação*, onde eu aglutino elementos que seriam de raízes e sufoco dentro de séries dodecafônicas, etc., e a única hora que surge é no fim, que surge no trompete bem agudo, um samba de roda tirado do canto de capoeira, que eu fazia na época, que é colocado cruamente assim e entra como um contraste, então eu discutia justamente isso, que eu não queria elitizar ou estilizar os elementos, eu queria que eles estivessem competindo...

PL - Mas aí vem um Bruno Kiefer [compositor gaúcho e membro do Júri na Apresentação] e nem percebe isso, essa ligação...

FC - É, nem percebe; por exemplo, o meu *Trio* foi todo pensado, apesar de você não encontrar ali nenhum elemento tão próximo de raízes, mas ele foi todo pensado em extrair dessa sonoridade de raízes, modais, do lamento, dos intervalos diminutos dentro da relação de sétima, entendeu, então eu pensava nisso mais de um modo como se eu estivesse filtrando, então a minha preocupação era também de não cair no nacionalismo, mas eu dentro da arte moderna estar trabalhando com essa cultura, não de maneira espontânea, mas de maneira também pensada, com responsabilidade; então, havia também essa diferença, talvez ideológica mais do que metodológica, quer dizer simplesmente eu partia de um ponto que eu situava como mais avançado com relação a um futuro da música.

O domínio composicional construído a partir de operações de metalinguagem gera, como uma de suas questões mais debatidas, a escolha de uma distância estratégica com relação aos modelos utilizados como referência. Quando a distância é curta demais, o ambiente de citação praticamente destrói a possibilidade de elaboração composicional. A crítica de Fernando Cerqueira e a distinção que tenta estabelecer entre seu trabalho e o de Widmer, surge nesse contexto.

Um outro aspecto da relação de Widmer com a música popular é a passagem por sua classe de alunos que iriam atuar prioritariamente nessa área, sendo Tomzé um exemplo dos mais interessantes, pelas conexões que sua trajetória faz imaginar entre a esfera da criação musical contemporânea e movimentos como o tropicalismo:

PL - E o pessoal que acabou indo para o tropicalismo, como Tomzé, que era parte dessa mesma barca e que certamente participava dessas discussões? Você estava começando a falar que embora você respeitasse aquele tipo de caminho você achava que aquilo não teria vida longa? Comenta um pouco sobre isso, porque isso é um outro componente que Widmer tinha que lidar também, quer dizer dentro da sala dele tinha alguém que virou músico popular.

FC - É, na realidade Tomzé já chegou músico popular, mas com sede de saber mais sobre música, porque ele queria fazer arranjo, etc., ele queria ter um domínio maior da linguagem, ele sentia falta.

PL - Mas ele não almejou ser compositor contemporâneo?

FC - Não sei, porque ele se viu num ambiente onde ele tentou ser um aluno *cdf*, ele ficava o dia todo aqui estudando violoncelo e tentando destrinchar o violoncelo com uma dificuldade, que a gente sentia imensa, porque a cabeça dele era violão e canção, cantiga popular, o domínio dele era esse; então ele estava ali e muito assombrado com as coisas. Eu testemunho dizendo isso porque eu morei com ele por uns anos, mas ele era curioso com tudo que acontecia, ouvia essa coisa da música mais de vanguarda, e nunca fazia assim críticas no sentido de preconceito, ele estava aberto; mas o lado da música popular pesou mais pra ele, talvez até porque ele sempre se meteu a poeta, isso também era muito forte pra ele. Agora, a única intervenção dele como compositor foi essa da..., além de participar das coisas, de criações coletivas que a gente fazia, mas como autoria mesmo, de escrever uma partitura, foi a peça da Semana Santa [*Impropérios*, na criação do GCB].

4.1.7 Formas de avaliação

4.1.7.1 Como lidava com o processo de composição de cada aluno? Como comentava as obras dos alunos?

AD - ...ele pedia pra inventar formas de variação [sobre uma melodia por exemplo] e depois que você trazia ele começava a tocar, agora com aquele humor suíço, ele tocava e dizia 'Isso aqui que você fez ficou feio demais, quer ver? (tocava) agora olhe..., mais feio do que isso, só isso aqui' ...(e aí tocava mais feio), ...agora tudo isso, assim, num tratamento gostoso...

Vamos tomar esse relato de Aderbal Duarte como uma espécie de epígrafe desta seção, porque Widmer aparece aí com todo o humor e também com muita maturidade, sem medo de rotular de 'feio' algo que o aluno fez, desde que o rótulo seja também um convite para aprender processos de 'enfeimento' musical. O aluno percebe o que está diante de si e fala num "tratamento gostoso", que me parece a maneira ideal de expressar que estava aprendendo. Um episódio que aparentemente, está indo de encontro ao bom senso, se transforma numa aula sobre como comentar trabalhos composicionais de alunos.

O sucesso ou insucesso das tarefas encomendadas aos alunos numa turma de Composição depende, em grande medida, dos comentários e da atitude do professor ao receber a tarefa ou parte dela. O momento de comentar é de uma delicadeza enorme; trata-se da possibilidade de aprender com os erros e acertos cometidos, da possibilidade de continuar motivado (ou desesperar-se diante do tamanho do desafio), tudo isso a partir de uma operação de ressignificação.

Ao dedicarmos atenção às formas de avaliação utilizadas por Widmer, parece recomendável observar de saída que estas são, antes de mais nada, procedimentos pedagógicos como tantos outros já discutidos. Na verdade, de forma genérica, o grau de integração entre os momentos de avaliação e os momentos de vivência é geralmente um bom indicador da qualidade de um curso.

Num curso de Composição, especialmente tendo Widmer como professor, a avaliação tende a acontecer no microcosmo da aula e da negociação professor-aluno. Torna-se, portanto, necessário abordar não apenas os momentos ‘oficiais’ de avaliação, mas também o componente de avaliação embutido em várias atividades corriqueiras. Salta aos olhos como definitivamente importante a verdadeira arte de comentar o trabalho dos alunos, tema que já iniciamos e que merecerá ainda outros comentários:

AD - Ele passou um exercício, uma progressão pra gente completar em casa, uma coisa assim de composição... quando eu entreguei pra ele, ele olhou assim e perguntou ‘Você trouxe o dever?’, ‘Trouxe’, aí eu entreguei uma folha só, ‘Uma folha só? não aceito...’, aí pegou meu papel assim e, não jogou no chão não, mas jogou meio de lado e o vento ajudou a derrubar meu papel no chão, aquilo me deixou arrasado... aí ele falou: ‘Agora senta aí, a primeira resposta podia ser esta... [e falou sobre todas as possibilidades envolvidas no exercício]

Neste depoimento de Aderbal Duarte, vemos todo um jogo de cena que integra o processo de avaliar uma tarefa, sinalizando na direção do trabalho que ainda precisa ser feito. Isso não quer dizer que outros procedimentos mais palpáveis não fossem utilizados. O próprio Aderbal relata a utilização de um mecanismo bastante curioso (para Widmer)

AD - ...e aí quando eu chegava na sala ele me chamava e dizia ‘Vamos ver o seu gráfico’, ...ele fazia o gráfico de cada aluno, se você fizesse o trabalho o gráfico ia subindo, se não fizesse o gráfico ia descendo, e ele chamava para comentar...

Alguns professores de Composição falam o mínimo possível sobre os trabalhos trazidos para sala, achando que o comentário pode gerar uma dependência perigosa do aluno com relação à perspectiva do professor. Há uma diversidade curiosa de relatos sobre os comentários de Widmer. Carmen Mettig, por exemplo, que foi aluna no início da década de 60 (63-67), comenta a ausência de posicionamentos:

CM - Widmer eu peguei na fase que a música contemporânea estava mesmo entrando, em cheio; às vezes eu sentia falta de avaliação, porque eu queria aquela coisa de criticar, dizer 'não, isso não é assim' ou 'é assim'. Isso não existia... ele sempre foi liberal; eu mostrava o que eu fiz, o exercício que eu fiz ou a música que eu estava compondo, e Jamary [Oliveira] mostrava, ele ficava tocando, mas não era de dizer assim 'isso aqui está bom', ou 'não está bom' não tinha esse conceito... estético; isso eu sentia falta, mas de qualquer jeito foi bom porque deu pra gente experimentar muita coisa...

Já Tomzé, também da década de 60, nos revela que, às vezes, "Widmer falava meia hora sobre um simples exercício nosso de cinco compassos". Jamary Oliveira, que foi aluno dessa mesma época, nos dá uma visão geral do sistema de avaliação oficial praticado nos Seminários de Música no início da década de 60, e introduz a noção de 'suspensão de julgamento' como um procedimento didático adotado por Widmer, que talvez explique as maneiras lacônicas observadas por Carmen Mettig:

JO - Eu tenho a impressão que o sistema naquela época foi o sistema estabelecido aqui por Koellreutter, que veio provavelmente da *Hochschule* alemã; então, a avaliação era feita geralmente pelo professor, ele próprio dava uma nota, mas, além disso, a gente recebia uma avaliação sobre o rendimento daquele ano, assinada pelo professor da matéria principal e por Koellreutter...

...era interessante, porque se fazia uma avaliação de quais eram seus pontos fortes, quais eram seus pontos fracos, o que precisava melhorar

E sobre a questão da 'suspensão de julgamento' e da interatividade:

JO - ...aí ele tinha um princípio que eu também achava curioso e que eu concordo plenamente, que era a suspensão de julgamento; como é que isso funcionava? O grande problema em composição geralmente é que você procura dirigir a coisa da composição e você vai terminar produzindo o que ele chamava de 'escola de composição' ; se por outro lado você suspende a crítica, o que vai acontecer é um aprendizado do professor, o professor aprende com o aluno e o aluno aprende mais com o professor.

Ele citava sempre um caso que aconteceu comigo. Ele pedia um exercício para cada instrumento; no meu exercício para harpa, eu coloquei um trêmulo. Quando mostrei a Magnani, ele disse: 'Isso aqui está errado, fica muito feio!'. Mas por que? Eu estava acostumado com a harpa paraguaia que faz isso toda hora. Widmer concordou comigo; ...é curioso porque logo depois ele quer usar!...

Jamary Oliveira relata ainda algo semelhante que aconteceu durante o processo de composição de seu *Trio*. A utilização de determinados efeitos de *pizzicato* nas cordas foi inicialmente criticada, mas logo depois absorvida. Uma outra situação surgiu com o trabalho preliminar na direção da composição de *Itaerões*:

JO - ...se acontecia alguma coisa no meio da composição, minha tendência era parar de compor; uma vez, antes da aula, eu estava experimentando no piano quando Widmer entrou na sala, era uma idéia do piano tratado como percussão, tudo assim por cima do teclado... Widmer perguntou o que era, e depois me perguntou se podia usar... 'claro que pode...' e ele usou naquela peça pra piano, modular, *Rondo Mobile*.

...isso era uma maneira de não só aprender com os alunos mas também de incentivar...; na minha experiência de composição com outros professores por exemplo, a crítica normalmente só vem depois que a peça já adquiriu um determinado vulto, ou, depois que a peça está completa; mas com Widmer não, às vezes acontecia isso com detalhes, era apenas um detalhezinho, 'Puxa que interessante isso aqui!', e aí tinha energia para ir adiante, experimentar... inclusive ele usava muito esse aspecto de experimentação nas peças, e ele próprio, quando a coisa funcionava, começava a incorporar nas obras.

...engraçado, eu lembro só uma vez, eu levar uma peça pra ele em aula, ele botar a peça defronte do piano, e pega a peça depois e joga assim pro lado 'você pode fazer melhor do que isso!'.

PL - De onde terá vindo a idéia de 'suspensão de julgamento'? Isso já funcionava em 63?

JO - Primeiro a questão dele não querer ensinar composição, com a idéia de que 'composição não se ensina'...

PL - Aliás muito bartokiana não é?

JO - É, muito bartokiana; a idéia de suspensão de julgamento seria mais uma espécie de... eu nem diria insegurança, não era uma questão de que não estivesse seguro sobre o que vai acontecer, é do próprio espírito dele talvez... de ter tido problemas desse tipo como estudante (e isso é mais conjectura), de querer fazer algo no sentido... já que (eu imagino) a academia suíça bem tradicionalista, bem comportada, tudo isso, e ele com interesse em compositores do tipo de Franck Martin ou Bartok, que eram mais pra frente; então, por essa experiência dele, gerou um tipo de defesa... não julgar antecipadamente.

Agnaldo Ribeiro, já na década de 70, nos dá uma visão singular do processo, registrando intervenções realizadas por Widmer, e sua capacidade de reagir, não adotando os conselhos do mestre. A suspensão de julgamento ganha contornos diferenciados nessa relação:

AR - ...eu acho que ele [Widmer] ajudou muito nesse particular de não interferir no seu trabalho, quer dizer, ele se queixava de Bergue [Lindembergue Cardoso], porque se ele dissesse – ‘isso aqui poderia ser assim’, Bergue rasgava e voltava com outra peça e comigo não, eu contestava, eu dizia ‘Eu quero assim porque assim é assado...’ ; ele ficava chateado, depois voltava às boas. *Korpus e Anti-Korpus*, se eu fosse pela cabeça de Widmer, a peça era outra. Eu trouxe como trabalho de aula e ele foi pro piano: ‘Esse trecho aqui do *Korpus* está imenso, isso vai durar muito, vai incomodar, não tem muito sentido isso’ ; eu dizia ‘Mas tem uma pulsação, a vida, os anti-corpos’ , eu justificava tudo..., ele perguntava, ‘E os violinos só são dois? Os tutti?’ Deixei como estava e ele dizia ‘Você não tem jeito’...

Depois que veio o resultado, inclusive ele estava na comissão, ele veio me dar os parabéns. Ele dizia que era uma coisa impressionante, que eu não voltava atrás no que eu escrevia. Não era esnobação, eu acho que se o professor, se você diz que assim é melhor, mas eu prefiro assim por uma razão, se eu justifico, tudo bem, porque você sabe que a gente pode chegar a um caminho diferente e podem ser dois caminhos bons, não quer dizer que um seja melhor que o outro.

A idéia de ‘suspensão de julgamento’ não quer dizer alheamento ou omissão quanto ao que o aluno estivesse fazendo. A suspensão de julgamento pode conviver com iniciativas de intervenção e até mesmo com tentativas de desvio do aluno dos caminhos que havia escolhido trilhar:

AD - ...por exemplo, *Asa Branca*, quando eu trabalhei com essa melodia fiz um acompanhamento rítmico em semicolcheias todo cheio de acentos que Widmer gostou muito; mas logo depois eu fui obrigado a abandonar totalmente essa célula rítmica, porque ele queria que eu fosse por outro caminho, mesmo que eu não gostasse do outro caminho, mas ele queria abrir uma porta pra outro lugar, e depois que você abria a porta você via que era fundamental... ele fazia muito isso.

Vamos descobrir, com Sérgio Souto, que o estilo lacônico pode ser utilizado até mesmo para aumentar a expressividade dos comentários:

SS - Agora, os comentários... a gente tinha que conhecer o cara para medir a dimensão dos 'humms' que o cara dava porque aquilo era super significativo. Mas os comentários dele sempre eram poeticamente telegráficos. Bem sucintos, sintéticos.

É o que Thomas Gruetzmacher confirma ao lembrar (rindo) que Widmer olhava as melodias dos alunos e às vezes observava: "Essa melodia não levantou vôo". Sérgio Souto vai adiante e conecta a habilidade de Widmer em produzir comentários sobre as composições dos alunos com a percepção aguda que o mesmo tinha da realidade psicológica das pessoas em sua volta:

SS - Ele tinha essa coisa de... ele percebia e sabia que ele não podia escancarar muito. Ele tinha essa capacidade de vislumbrar uma ponta do *iceberg* de qualquer pessoa e sabia que era ali que ele tinha que jogar o anzol dele. Não tinha muito pudor na maneira de falar. Tinha aquela desculpa de não falar bem, (o português), então ele era muito direto mas sem ferir, como eu senti de outras pessoas na Escola, essa coisa de fazer comentários que feriam, além de serem bombas, eram bombas letais. Ele tinha essa... mesmo dentro do centro telegráfico dele, ele não feria as pessoas.

Essa capacidade de perceber a realidade psicológica do outro é absolutamente central na pedagogia de Widmer, dela dependendo a sintonia com os desejos dos alunos. Aliás, a tendência para falar bastante sobre os trabalhos dos alunos é registrada também na década de 80:

PL - Como ele comentava as obras de aluno? Ele falava ou só olhava e ficava calado?

PC - Não, ele falava. Eu lembro que Mosquito (José Carlos Carvalho de Mendonça) deu um salto imenso, e ele percebeu isso... no monólogo para dois fagotes ele sempre fazia um diálogo ou coisa assim, mas ele foi, foi, foi e de uma hora para outra 'pá', fez uma peça interessante, e Widmer comentou...

PL - Havia um estilo dele comentar, como é que ele tratava o trabalho do aluno, uma composição do aluno?

PC - Eu lembro que tinha muito humor. Widmer tinha um grande senso de humor. E eu acho que ele se reportava para fatos de vida mesmo. 'Você vai caminhando, etc. e tal', ele descrevia, ele fazia analogias.

PL - Ele tocava?

PC - Tocava, ia para o órgãozinho que tinha lá, e ele tocava, e comentava : 'Está funcionando, você pode ir por aí', ou então, 'Não está funcionando'. Fugia justamente da idéia de música como algo que precisava ser entendido, ele percebia a música como algo que remetia à existência.

PL - E dentro de uma composição, como é que ele intervinha? Você tá no meio da composição, fez o começo, que tipo de coisa ele sugeria que fosse feito?

WG - Ah ele intervinha de maneiras diferentes... Era imprevisível, dependia também do humor dele. Ele pegava a peça, ou ficava em pé olhando e comentando, e aí juntava todo mundo, eram poucos alunos, e ele começava a falar da peça do próprio aluno pra todo mundo, 'isso aqui funcionava, não funcionava, a instrumentação, orquestração, a idéia poderia ter sido melhor acabada ali, ou então uma transição muito mais interessante', ele falava, ele intervinha, ele sugeria. Outra forma seria ir ao piano e tocar, e falar algumas coisas com relação à orquestração. Quando ele não falava nada, quando ia ao piano e não falava nada é porque a gente tinha absoluta certeza de que ele não gostou do que tinha lido ou visto, e aí podia rasgar, jogar fora.

Eu, fiz um bom pedaço da peça de formatura, e ele sentou e simplesmente não disse nada, e eu perguntei: 'E aí, não vai me dizer nada?', e ele pegou a partitura e me deu, pegou a de outro, e eu vi que realmente tinha alguma coisa estranha; outro dia ele chegava e dizia 'Você pode fazer melhor', mas nesse dia ele não disse nada, e eu saí completamente arrasado, e aí destruí a parte, joguei fora e fiz outra, melhor, e quando trouxe ele falou com outro brilho nos olhos, mas naquele dia ele preferiu não falar nada.

...Tinha também comentários assim dentro de piadas. Ele formulava umas piadinhas e deixava a gente bem à vontade. Eu não lembro bem, talvez Coelho lembre, ele pediu um trabalho, eu sei que eu me dediquei muito a esse trabalho. Nessa época, quem estava freqüentando era eu, Coelho e Helder. E ele comentou, eu lembro muito bem, ele disse: 'Eu vejo que Wellington, dos três, está equilibrado, está conseguindo fazer o trabalho; o Coelho está com medo de se jogar na piscina, espero que ele olhe uma água limpa e daí mergulhe, se jogue; já Helder está se jogando em qualquer poça de água que aparece pela frente, assim não dá Helder!' Eu sei que isso deixou Helder profundamente irritado e com muita raiva de Widmer, talvez tenha precisado de alguns meses para se recuperar disso...

PL - Eu ia perguntar justamente isso: E o aluno com dificuldade? mas você já está praticamente respondendo porque essa também é uma forma de cutucar...

WG - Também ...

PL - Eu imagino que tinha outras formas também.

WG - Essa de não dizer nada, ou então, logo no início, eu fiz uma peça para coro e percussão, com texto de Jorge de Lima, logo no início, chama-se

Imolação, acho que do *Orfeu*... Widmer adorou que eu tinha usado aquela poesia, aí Widmer me perguntou, se Jorge de Lima estivesse aqui agora você teria coragem de dizer que precisou do texto dele? Talvez fosse uma forma também...

A importância da fala aplicada aos trabalhos de composição é a importância da resignificação, como já dissemos anteriormente. Muitas vezes é a própria peça incompleta quem diz ao compositor pra onde deve ir; a atividade de compor sempre traz consigo uma espécie de diálogo com o material em elaboração, ou mesmo com as regras que se imagina em ação sobre o material. Mas para o aprendiz muitas vezes o material não diz nada; se alguma coisa jorra inesperadamente, pode simplesmente ficar imobilizada pela ausência desse movimento. Widmer parece atuar diretamente nesta área, levando o aluno a desenvolver (ou retomar) esse diálogo com o material e consigo mesmo. Trata-se de uma espécie de arte, uma espécie de terapia da criação e da criatividade:

JCB - Incrível porque ele te dava uma idéia... por exemplo, você trazia uma música para uma orquestra toda e você tinha aquilo naquele momento reduzido, e você não tinha nem consciência da estrutura básica de sua peça, e ele te dava essa idéia, e isso era importante para você. Apesar de você não ter ouvido ainda a sua peça, aquela estrutura básica que ele mostrava, aquilo ficava, e era interessante até para a gente desenvolver o resto das coisas, porque, você sabe, a gente como aluno ainda fica em muita dúvida com coisas... a gente ainda não tem aquela consciência de como as coisas realmente vão soar.

Pedro Carneiro, aluno da década de 80, foi certa vez avaliado por Widmer (numa anotação de caderneta) como tendo “idéias fartas e autocrítica exacerbada”. É praticamente um diagnóstico da situação criativa do aluno, que nos pareceu apropriado para abordar o que o próprio sujeito pensava da avaliação realizada:

PL - Sabe que eu achei uma anotação de sala de aula em que ele faz uma anotação de seus colegas e de você?

PC - O que ele diz?

PL - Os outros eu não me lembro, mas de você ele diz mais ou menos assim: autocrítica exacerbada, idéias fartas. (risos) Você acha que estava certo...?

PC - Eu acho que sim... Porque eu não terminava nada. Quer dizer eu começava, aí ele: 'Tá, tá bom, você pode ir por aí', aí eu voltava com outra coisa e não terminava. Eu acho que eu sempre passei com projeto de composição, mas nunca realizei a composição, nunca me permiti...

PL - E como ele lhe empurrava para sair disso?

PC - Ele desistiu!

PL - Mas ele tentou?

PC - Eu acho que ele tentou. Ele disse: 'Não importa a razão, não importa o porque, o importante é que escreva. Qualquer desculpa... não tem nada por trás', etc. Mas eu estava comprometido mesmo com a vanguarda. Eu queria saber qual era a vanguarda mais vanguarda, mais real.

PC - Ele falava de simetrias, mas nada muito exato, nada muito quantitativo. Ele trabalhava muito com parâmetros qualitativos mesmo. Pelo menos ele se esforçava nesse sentido: 'Você sente isso, você sente que é assim?' Quer dizer, a idéia, o que foi proposto é isso: é fazer um monólogo; 'Você sente que isso é um monólogo?' E aí ele ia trabalhando também esses aspectos. Ritmo. 'Há muita intensidade? Há pouca intensidade? Isso aqui está muito rarefeito. O que você quer conseguir com isso aqui? É sua intenção deixar isso aqui rarefeito? Isso aqui não está muito tenso? Será que não vai explodir? Vai explodir! Você não vai agüentar! Ninguém vai conseguir ouvir isso aqui. Tem muita tensão. Você precisa parar com essa tensão, diminua essa tensão'.

PL - Quer dizer, havia toda essa dinâmica da vivência da composição.

PC - Da vivência da composição. É o que ficou mais forte para mim.

Síntese

- . Proximidade entre os momentos de avaliação e os momentos de vivência.
- . A avaliação tende a acontecer no microcosmos da aula, dependendo, portanto, da arte de comentar os trabalhos dos alunos.
- . Utilização em determinado ponto do percurso (década de 70) de gráficos de rendimento dos alunos.
- . 'Suspensão de julgamento', uma opção pelo não direcionamento do trabalho dos alunos; o professor aprende com o aluno e o aluno aprende mais com o professor.
- . Possíveis origens 'suspensão de julgamento': Bartok com a idéia de que 'composição não se ensina'; reação ao ambiente conservador do período de formação na Suíça.
- . Vários depoimentos mostram que a 'suspensão de julgamento' praticada por Widmer podia, em certas ocasiões, conviver com iniciativas de intervenção e até mesmo com tentativas de desvio do aluno dos caminhos que havia escolhido trilhar.
- . Comentários poeticamente telegráficos, ou seja, lacônicos e expressivos (economia de meios aí também).
- . Percepção aguda da realidade psicológica das pessoas em sua volta.
- . Diagnóstico da postura do aluno perante o processo de criação, discussão de problemas relacionados com esse âmbito, apresentação de alternativas.
- . Comentários em forma de piada. O humor como categoria pedagógica e composicional. Nas passagens que pareciam ter errado o alvo, podia tornar-se sarcástico com facilidade.
- . Os comentários buscavam desenvolver um movimento de diálogo entre o aluno e o material com o qual estava trabalhando.

4.1.8 Resultados, fatores positivos e negativos

É preciso reconhecer, o lugar improvável que uma investigação como a nossa se torna para críticas muito pronunciadas a respeito de Widmer. A motivação básica dos ex-alunos para contribuir com nosso trabalho vem, evidentemente, de um sentimento de reverência e até mesmo de uma necessidade de exprimir, *a posteriori*, a gratidão e reconhecimento que ficaram tolhidos pela morte prematura do mestre.

Esse efeito tão característico de aperfeiçoamento *post mortem* de biografias e atuações as mais diversas é, na verdade, uma das principais fontes de deformação em trabalhos semelhantes ao nosso, afetando diretamente as representações dos entrevistados. Acresce que o próprio narcisismo dos entrevistados contribui para reforçar essa tendência louvatória, na medida em que a identidade (e valor) de cada um depende, em certa medida, da própria grandeza atribuída ao mestre, uma das origens da própria identidade.

Sendo assim, o manuseio desta questão durante as entrevistas mostrou, inicialmente, um problema significativo. Todas as outras questões eram encaradas como ‘fatores positivos’, deixando como objeto real para este item os fatores negativos, a crítica, a diferença com relação ao mestre.

Tomzé tem uma atitude franca e sem rodeios:

TZ - Seus alunos, hoje, são o resultado.

Pensamos bem (o que pensam os alunos sobre os resultados?), contentes, como quem assistiu a uma manifestação dadivosa.

Não posso fazer críticas. Não conheci outros métodos. Fatores positivos e megapositivos.

Vemos, pelo que ele está dizendo, que considera o momento de lembrar e reverenciar Widmer como inapropriado para críticas. A dimensão do envolvimento de Tomzé aparece de corpo inteiro numa frase anterior:

TZ - Se Widmer não fosse o libertador que era, não seria Widmer.

Se, por um lado, esse depoimento de Tomzé ilustra o que acabamos de apontar, por outro, ele se diferencia justamente por colocar as coisas da maneira mais explícita possível. Não pretende escamotear a questão. Ao fazer isso, Tomzé acaba fazendo uma crítica implícita ao próprio questionário, à pressuposição ‘científica’ de que o processo comporta distanciamento, questionamento e crítica. Segundo ele, além dos fatores positivos, há apenas os “megapositivos” para abordar.

Aliás, de maneira geral, sente-se nas respostas de Tomzé (também na sua insistência em responder por escrito e de forma sucinta), menos a adoção de uma perspectiva de informante do que o compromisso de espelhar o espírito de criação que ele próprio atribui a Widmer. Houve, da parte dele, uma preocupação em que o estilo das respostas não traísse o conteúdo a ser abordado. Dentro de uma perspectiva composicional, esse é, inegavelmente, um aspecto relevante, e um questionamento ao nosso trabalho de investigação.

Mesmo com a dificuldade estrutural de uma aproximação crítica do trabalho pedagógico de Widmer, vários ângulos distintos puderam ser recolhidos aqui e ali durante as entrevistas, dando margem à construção do pequeno painel que traçaremos nesta seção.

Podemos iniciar com outro tipo de franqueza, a de Jamary Oliveira, que pensando na atitude básica de Widmer acaba trilhando o terreno de uma avaliação do mestre:

PL – Então, Jamary, eu queria que você se lembrasse do começo e falasse um pouco sobre a atitude básica de Widmer como professor...

JO - A gente poderia resumir de algumas maneiras; primeiro, Widmer era um excelente professor pra quem queria trabalhar, e um péssimo professor pra quem não queria trabalhar [risos]... então, se você quisesse trabalhar com ele, realmente ele te empurrava e coisas desse tipo; se você não quisesse trabalhar, ele também não estava dando a mínima bola, ele nunca foi uma pessoa pra botar alguém pra trabalhar...

A imbricação profunda entre o desejo do aluno e a pedagogia de Widmer aparece, de forma contundente, nesse depoimento. O que Jamary Oliveira refere como incapacidade de Widmer de “botar alguém pra trabalhar” pode ser visto de vários ângulos. O primeiro e mais imediato é justamente esse da incapacidade de assumir um papel disciplinador, ou puramente disciplinador. Trata-se de defeito ou qualidade? Depende da situação. O jogo pedagógico em Widmer passava pela criação de condições para que o aluno se manifestasse enquanto desejando algo; quando isso não acontecia, a situação certamente complicava um pouco.

Mesmo assim, há uma referência importante que deve ser levada em conta. O controle rigoroso da frequência, relatado por Wellington Gomes, e a exclusão sumária de alunos que não tivessem frequentado adequadamente; essas eram, certamente, maneiras de colocar um limite no processo.

Por outro lado, a expressão “botar alguém pra trabalhar” é uma expressão que cobre um terreno difuso, com casos os mais variados possíveis. Até certo ponto, ela se superpõe à questão da atitude de Widmer para com o aluno-problema, aquele que, aparentemente não reage ou não consegue reagir ao curso, por dificuldades próprias, ou por problemas da própria metodologia empregada, essa sendo, como de costume, a grande sutileza da questão. O enfoque adotado por Widmer com relação a Pedro Carneiro e Aderbal Duarte, já ilustrados anteriormente, colocam em evidência um trabalho enorme na superação de dificuldades, sem sacrificar os princípios valorizados pelo processo

pedagógico. Nesse sentido, Widmer era bastante capaz de “botar alguém pra trabalhar”, escapando da crítica de Jamary Oliveira

Perguntado sobre o que Widmer fazia com os alunos mais problemáticos Jamary Oliveira respondeu tranqüilamente: “ele passava pra mim” [risos]. Havia, na verdade, uma espécie de conluio entre os dois, que funcionou algumas vezes. Jamary Oliveira ensinava os dois primeiros anos de Composição e passava a turma, em seguida, para Widmer. A dimensão disciplinadora seria assegurada por essa preparação.

Olhando o caso a partir de uma perspectiva mais ampla, nos damos conta de que foi a própria metodologia de Widmer que possibilitou o desenvolvimento de um enfoque mais disciplinador e técnico na figura do ex-aluno Jamary Oliveira. Da mesma forma, a reflexão filosófica e a rebeldia ficavam mais associadas a Fernando Cerqueira. Neste sentido, a palheta de enfoques metodológicos criada pelos primeiros alunos deixava Widmer mais livre para aperfeiçoar o que realmente gostava de fazer.

Não é possível deixar de registrar como muito importante a ambigüidade de sentimentos gerada pelo que descrevemos anteriormente como interatividade de Widmer, no caso, especificamente o desejo sempre presente (de 1951, época de Heiny Schuhmacher até a década de 80) de utilizar material produzido pelos alunos em suas próprias composições. Em seus depoimentos os alunos oscilam entre ressentimento, perplexidade e aceitação com reservas dessa característica. O depoimento de Agnaldo Ribeiro ilustra muito bem a situação:

PL - E em 73 o que você fez?

AR - Voltei pra Widmer, fiz *Alfa Tropicactus* em 73, um trabalho pra orquestra; teve uma história sobre o ensaio dessa peça, aliás nunca vou aos primeiros ensaios, me sinto mal... depois da minha peça, teve o ensaio de uma peça de Widmer e um músico perguntou a respeito de uns quatro compassos: Isso não

é Agnaldo? Isso me causou um mal-estar, peguei a partitura e rasguei, não tenho cópia nenhuma. Ele nunca me comentou sobre o assunto. Pensei: 'Como é que Widmer foi fazer isso?, não acredito nisso; professor não pode fazer isso'. Mas aí eu soube que ele tinha essa mania mesmo, não era uma espécie de plágio, mas se você fizesse um motivo bonitinho, nem que fosse um compasso, ele aproveitava, dava uma nova roupagem...(risos). Era o comentário na época. Depois, o tempo foi passando, cada um vai tomando a sua individualidade, não tinha mais nada a ver com o trabalho de Widmer.

Essa característica widmeriana aparece registrada nos depoimentos de Heiny Schuhmacher, Jmary Oliveira, Fernando Cerqueira, Agnaldo Ribeiro, Wellington Gomes e José Coelho Barreto. Não é difícil imaginar que situações desse tipo possam gerar bastante ansiedade nos alunos, principalmente quando a diferença de experiência entre alunos e professor é relativamente grande, deixando de haver uma equiparação de resultados a partir de uma mesma idéia matriz. Como mostrar uma "idéia genial" ao professor sem correr o risco de vê-la desenvolvida de uma forma igualmente genial, só que ainda completamente inacessível ao universo de experiência do aluno?

Um outro aspecto de crítica surge no depoimento de Thomas Gruetzmacher:

PL - Agora tem algum aspecto crítico alguma coisa que você pudesse comentar em relação à atuação dele ?

TG - A única crítica que eu teria que fazer a ele é aquele negócio de as vezes não conseguir pegar Widmer direito. Ele sempre dava uma escapulida. Ele tinha esse aspecto político, mas que ele tinha que ter — depois que a gente fica adulto é que a gente vê que tem que ter —, para ele conseguir administrar a Escola... é, sobreviver, exatamente. Então, naquela época a gente era super- radical: 'Não, se não é assim não vai ser de jeito nenhum'; ...o aspecto crítico, portanto, de ele não assumir uma postura mais radical... Agora, no íntimo dele, ele não estava sendo falso.

Essa cobrança de uma postura mais radical ecoa um depoimento anterior de Fernando Cerqueira, quanto à própria postura estética envolvendo a relação com a tradição européia e a possibilidade de partir para a criação sem maiores referências ao passado.

Monclar Valverde, um aluno da década de 70 que não permaneceu na área de música, faz um balanço de sua convivência com Widmer acrescentando um outro aspecto crítico – a ingenuidade antropológica.

MV - Seria necessário situar a atuação de Widmer no contexto da Escola daquela época. No período em que eu frequentei suas aulas (71-73), a Escola já não tinha a aura heróica da década de 50 e o espírito de curiosidade e experimentação dos 60. A 'questão social e política' começava a ser colocada (e eu estava exatamente começando a me engajar numa militância que acabou me afastando da música — infelizmente, para mim). Começava-se a criticar o 'formalismo', mas, felizmente, este era mais identificado com as posições de Jarmy [Oliveira] e Agnaldo [Ribeiro] (talvez por uma excessiva preocupação com a notação musical), do que com as atitudes de Widmer (e Lindembergue [Cardoso]), que enfatizava a sonoridade.

Havia uma certa presunção na Escola, talvez porque, ao contrário de outros centros de ensino musical, os alunos viam suas composições executadas com uma certa facilidade. Isto era bom, mas gerava uma atitude pedagogicamente equivocada, pois todo o mundo achava que já era compositor de nascença. Widmer mostrava-nos (sem precisar dizê-lo) que o que estávamos fazendo eram exercícios de composição e não 'obras musicais'.

Widmer agia espontaneamente de modo a desmistificar a figura do compositor como um iluminado ou um desbravador de fronteiras e a mostrá-lo como um trabalhador que se colocava um problema (a partir da tradição e da experiência contemporânea) e procurava resolvê-lo, mais à base do zelo artesanal do que a partir de princípios estéticos.

Apesar de tudo, ele não deixava de ser antropológicamente ingênuo na sua aproximação com a cultura brasileira e os hábitos locais. Às vezes, eu o achava mais baiano do que eu, e acreditava que sua generosidade o levava a fazer certas concessões... Já lhe disse pessoalmente que considero *Uma Possível Resposta* (à pergunta de Ives) um absoluto fiasco musical, apesar da boa intenção cultural.

Excetuando-se a proposta de classificação dos compositores em dois pólos distintos (formalistas e não-formalistas) que me parece equivocada, o depoimento de Monclar Valverde enriquece a nossa caracterização da atitude básica de Widmer, confirmando a valorização da sonoridade e do trabalho artesanal, entre outras coisas. Contribui, ainda, para o traçado de um perfil da Escola nos anos posteriores à sua criação na década de 50.

4.1.9 Revisitando o roteiro de referência através das respostas de Heiny Schuhmacher, primeiro aluno de Widmer, no início da década de 50, na Suíça.

1. Qual a atitude básica de Widmer diante do aluno?

O tom da aula era cordial, camarada. Fui aluno particular, 3 anos mais velho que E. W., e já há bastante tempo envolvido com o magistério. A aula acontecia envolta pela inesquecível atmosfera de seu estúdio na casa de seus pais em Aarau. Como primeiro aluno, fui sua cobaia didática.

[Das Unterrichtston war freundschaftlich, kollegial. Ich war Privatschüler, 3 Jahre älter als E. W., seit längerer Zeit im Lehramt tätig. Der Unterricht fand in der unvergesslichen Atmosphäre seines Arbeitszimmers in der elterlichen Wohnung in Aarau statt. Als erster Schüler war ich sein didaktisches Versuchskaninchen.]

2. Como eram as aulas? O que era compor, para Widmer? O que esperava dos alunos?

A aula era bastante concentrada. Ouvíamos criticamente cada nota, mesmo quando esta parecia ser insignificante. Para ele, essas notas eram, muitas vezes, semente da qual as mais belas flores poderiam brotar, ou seja, um novo motivo ou tema, uma nova direção harmônica ou rítmica.

Compor foi tudo para Widmer, durante mais de 40 anos. Os grandes compositores eram modelos para ele (Bartok, Strawinsky e os mais antigos), sem que tentasse imitá-los. Esperava que o aluno se desdobrasse em busca de possibilidades musicais, desenvolvendo sua imaginação e criatividade, e que o trabalho escrito fosse realizado de maneira clara e limpa. O que ele ensinava, tinha que ser dominado pelos alunos!

[Der Unterricht war sehr konzentriert. Wir hörten kritisch hin auf jede Note, auch wenn sie scheinbar unbedeutend war. Für ihn war sie oft ein Samenkorn, aus dem die schönste Blume spriessen konnte, d.h. ein neues Motiv oder Thema, eine neue harmonische oder rhythmische Wendung.

Komponieren war damals vor mehr als 40 Jahren für E. W. sein Ein und Alles. Die grossen Komponisten waren seine Vorbilder (Bartók, Strawinsky und die alten), ohne dass er sie nachzuahmen versuchte. Vom Schüler erwartete er, dass er sich nach Möglichkeiten musikalisch entfaltete, seine Phantasie sich entwickelte und dass handwerklich sauber gearbeitet wurde. Was er doziert hatte, musste man beherrschen!]

3. Que tipos de situação didática propunha ou suscitava?

E. W. costumava apresentar um tema ou motivo feito no momento, para ser derivado numa forma determinada (cânone, fuga, invenção, *passacaglia* etc.), em estilo livre ou a partir de um dos "grandes" (Bach, Reger, etc.)

[E. W. legte oft ein im Moment entworfenes Motiv oder Thema vor, das nach einer bestimmten Form (Kanon, Fuge, Invention, Passacaglia etc) abzuwandeln war, frei oder im Stile eines 'Grossen' (Bach, Reger, etc)]

4. Utilização de textos

Ele apresentava também textos para serem musicados, a partir das indicações de caráter ou atmosfera presentes no próprio texto.

[Er legte auch Texte vor zur Vertonung, wies auf ihren besonder Charakter, ihre Atmosphäre hin.]

5. Utilização de literatura musical

Ele comparava os trabalhos do estudante, em passagens críticas, com passagens correspondentes dos "grandes", que haviam resolvido o problema de forma genial.

[Die Schülerarbeit verglich er bei kritischen Stellen mit den entsprechenden Passagen bei den "Grossen", die das Problem genial gelöst hatten.]

6. A questão cultural

E. W. utilizava, ocasionalmente, melodias folclóricas em suas composições ou sonoridades (fragmentos) delas derivadas, consciente ou, também com frequência, inconscientemente.

[E. W. benutzte gelegentlich ein Volkslied in seinen Kompositionen oder Anklänge davon, bewusst oder auch oft unbewusst!]

7. Formas de avaliação

oral

[mündliche Besprechung]

8. Como lidava com o processo composicional dos alunos?

Os trechos que agradavam numa peça eram elogiados com entusiasmo; costumava perguntar, em seguida, se tinha permissão para usá-los num de seus trabalhos. Já em outros trechos, fazia muitas propostas de alteração (nenhum esforço nesse sentido parecia ser excessivo), que ocasionalmente representavam um desvio considerável do estilo e representações do aluno. Nas passagens que pareciam ter errado o alvo, podia tornar-se sarcástico com facilidade.

[Die Stellen eines Stückes, die ihm vorbehaltlos gefielen, lobte er begeistert, fragte sogar, ob er sie in eine seine Arbeiten verwenden dürfe. Bei andern Stellen machte er viele Änderungsvorschläge (kein Aufwand war ihm da zu gross!), die denn allerdings gelegentlich stark abwischen vom Stil und den Vorstellungen des Schülers. Bei Stellen, die ihm auch gar daneben geraten erschienen, konnte er leicht sarkastisch werden.]

9. Resultados, fatores positivos e negativos

Seu ensino estimulava a clareza de artesanato. Era importante para ele o desenvolvimento de idéias e visões próprias. Não permitia empréstimos de trabalhos alheios ou mudanças de estilo no meio das peças. Uma idéia precisava ser desenvolvida de forma conseqüente.

[Sein Unterricht erzog den Schüler zu handwerklich sauberen Schaffen. Wichtig war ihm die Entwicklung eigene Ideen und Visionen. Er duldete keine Anleihen bei fremden Werken oder einen Stilwechsel innerhalb eines Sturkes. Eine Idee musste konsequent durchgeführt werden.]

As respostas desse primeiro aluno de Widmer ao nosso questionário reforçam o depoimento já realizado quando da comemoração do sexagenário do mestre – Schuhmacher (1987, p. 9). Naquela ocasião, ele registrou em detalhes as impressões do encontro com o ensino de Widmer:

Este é o homem que procuro, pensei, pois já há algum tempo era meu desejo descobrir mais sobre Contraponto, Harmonia e Composição, e ainda mais de alguém envolvido com a prática, que escrevia música para ser executada. E deu certo! Ernst Widmer queria tornar-se professor de Composição e procurava um aluno-cobaia e iniciante, em quem pudesse experimentar todas as suas idéias sobre pedagogia e metodologia. Assim tornei-me seu primeiro aluno na disciplina que mais tarde deveria ensinar em Salvador.

Com sentimentos diversos entrei em seu *studio* para a primeira aula. Um grande piano preto dominava o espaço. Livros, quadros, partituras se espalhavam numa arrumação criativa por toda a sala. Um plano definido de aula não chegamos a determinar. Começou de forma bem simples: que tipo de papel de música utilizar, como as notas deviam ser escritas. Então ele ditou uma regra simples (de seu professor Willy Burkhard) para a construção de uma melodia de 7 a 9 notas. Mas essa regra tinha nove limitações, o que deixava muito pouco espaço livre e me parecia mais uma tarefa de matemática do que de música. Essas mesmas construções foram então tratadas contrapontisticamente e por conta disso consegui, pouco a pouco, a sensibilidade com relação a formas... Ele me abriu os ouvidos para o improvável, o discreto ou oculto, que

rapidamente podem se manifestar como células vivas, capazes de crescimento.

(...) Já desde o começo impressionou-me em Widmer a extraordinária percepção de mínimas alterações melódicas, harmônicas e rítmicas de uma frase, das quais novas construções musicais orgânicas poderiam brotar. Deixar crescer, deixar-se crescer e desenvolver, esse um dos princípios mais importantes do seu ensino.

[Das ist mein Mann, dachte ich, denn schon lange war es mein Wunsch, mehr über Kontrapunkt, Harmonielehre und Komposition zu erfahren, und zwar von einem 'Praktiker', der selber Musik schrieb, die aufgeführt wurde. Und es klappte! Ernst Widmer wollte Lehrer werden für Komposition und suchte einen 'unverbildeten' Uebungsschüler, an dem er alle seine musikpädagogischen und methodischen Vorstellungen ausprobieren konnte. So wurde ich sein erster Schüler in den Hauptfächern, die er später in Salvador unterrichten sollte.

Mit gemischten Gefühlen betrat ich sein Musikzimmer für die erste Lektion. Ein grosser schwarzer Flügel dominierte den Raum. Bücher, Bilder, Noten waren in kreativer Ordnung überall im Zimmer aufgestapelt. Einen genauen Lehrplan hatten wir nicht festgelegt. Es begann sachlich nüchtern: Welches Notenpapier zu verwenden sei, wie die Notenschrift auszusehen habe. Dann diktierte er mir eine einfache Regel (nach seinem Lehrer Willy Burkhard) für den Bau einer Melodie von 7 – 9 Tönen. Aber diese Regel hatte 9 Einschränkungen, so dass kaum ein Freiraum blieb und mir das ganze in seiner Strenge eher als Mathematik – denn als Musikaufgabe erschien. Diese selbe erarbeiteten Gebilde wurden dann kontrapunktisch weiterbehandelt, und dabei bekam ich allmählich das Gefühl für Formen... Er öffnete mir die Ohren für die Unscheinbares, Unauffälliges, Verborgenes, das sich bald einmal als lebensfähige Zelle erwies, die wachsen konnte.

...Schon ganz am Anfang fiel mir Widmers aussergewöhnlich feines Sensorium auf für minimste melodische, harmonische, rhythmische Veränderungen einer Phrase, Veränderungen, aus denen neue musikalische Gebilde organisch spriessen konnten. Wachsen lassen, Eigenes wachsen lassen und weiterentwickeln war ein wichtiger Grundsatz seines Unterrichtes...]

O depoimento de Schuhmacher toca num ponto de grande importância, que é a associação estreita entre a atitude perante o material musical (identificar pequenas alterações e desenvolvê-las) e a atitude pedagógico-existencial (permitir que o singular de cada um se manifeste e se desenvolva). Temos aí mais uma boa razão para que, no âmbito deste nosso trabalho, abordemos o processo composicional de Widmer. Além disso, o depoimento traz à tona esse fator tão

recorrente, quando se trata de Widmer, que é a lembrança do magnetismo que irradiava, do humor, da inteligência, da capacidade de ouvir o interlocutor. Afinal de contas, não é possível entender a pedagogia de Widmer sem entender Widmer, sem analisar o seu percurso, sua história, seu papel na cultura baiana, algo a que nos dedicaremos adiante.

Feito para uma publicação suíça comemorativa dos sessenta anos de Widmer, esse depoimento comprova o interesse permanente pela pedagogia da composição, desde o início dos anos 50, fluindo para a criação do Grupo de Compositores da Bahia, na década de 60, cristalizando-se na tese de 1972, na apresentação para a SBPC, em 1981, e no artigo *A Formação dos Compositores Contemporâneos*, já em 1988.

CAPÍTULO 5. RECUPERANDO ELEMENTOS DA TEORIA COMPOSICIONAL E AVALIANDO SUA IMPORTÂNCIA PEDAGÓGICA

A questão que qualquer teoria da música precisa ser capaz de responder pode ser colocada monossilabicamente: o que queremos saber sobre música é *o que ela faz e como faz isso*. Keller (1994, p. 122).

5.1 Prelúdio

A lógica que sustenta este capítulo é a mesma que nos conduziu a conceber a pedagogia de Widmer como um interregno tríplice entre o domínio do discurso sobre a composição, o da interação com os alunos e o da concepção e elaboração de idéias e estruturas composicionais, e não como um conjunto de meras estratégias de ensino, algo que, diga-se de passagem, empobreceria de imediato a própria noção de ensino. Neste sentido, acreditamos que as próprias soluções composicionais imaginadas por Widmer sejam poderosas estratégias de ensino, e que seus alunos estiveram bastante sensíveis a elas.

Não há, portanto, como alimentar essa concepção abrangente de pedagogia sem realizar uma inspeção cuidadosa da escrita musical widmeriana — ‘escrita’, neste caso, nada tendo a ver com grafia, e sim com a representação de idéias musicais, algo que a expressão ‘discurso musical’ em geral distorce (Cf. 2.1) — construindo dessa maneira uma via de acesso à capacidade de experimentação e de aprendizagem do próprio Widmer, sabendo que esses são fatores essenciais para um entendimento de sua atuação docente.

Para pisar com alguma segurança no terreno da recuperação de uma teoria composicional elaborada por Widmer é preciso antes de mais nada, dizer com um pouco mais de clareza a que pretende referir a própria expressão ‘teoria composicional’, no contexto desta investigação. Convém relembrar as referências

realizadas anteriormente (Cf. 2.2) a *Ornitoparchus* — apud Ferand (1949, p. 1423) —, Rousseau (1768), Schönberg (1994) e Laske (1991), para entender essa expressão como algo que aponta na direção da identificação de princípios norteadores da *praxis* composicional, objetivo que inúmeras vezes conduziu teóricos da música a modelos analíticos onde se pode encontrar uma distinção entre fenômenos diretamente acessíveis à observação e fenômenos que comportam um certo olhar decifrador, um enxergar além das aparências. Dito de outra forma, a busca de princípios norteadores conduziu à distinção entre estrutura e superfície da música.

Estamos, evidentemente, em terreno propício para uma série de questões polêmicas, uma vez que cada corrente analítica define de forma distinta aquilo que poderia ser classificado como superfície ou como estrutura, havendo, além disso, toda uma gama de questões de natureza filosófica sobre os próprios métodos analíticos. Com relação aos enfoques mais recentes, discute-se, por exemplo, a constatação da morte ou sobrevivência do estruturalismo, a validade ou não de enfoques reducionistas, e a possibilidade de uma abordagem mais direta da própria vivência musical.

Embora não seja nosso objetivo o aprofundamento dessas questões, a escolha de ferramentas conceituais tais como ‘idéia básica’ e ‘conjunto’ (Cf. 1.3) para abordar a música de Widmer, traz para nossa investigação as vantagens e desvantagens inerentes aos sistemas analíticos que representam, o tematicismo de Schönberg e Reti e a teoria pós-tonal de Forte, respectivamente.

Retornando ao caminho traçado por nossa investigação, lembramos que um dos primeiros passos foi a coleta de um número expressivo de obras de Widmer (cerca de 90), e a apreciação das mesmas em ordem cronológica. Quais as regularidades apresentadas por esse vasto universo? Como abordar a permanência e ao mesmo tempo a transformação contínua, a adaptação dessas

regularidades aos contextos específicos que geraram as composições? Que outros vetores temáticos surgem dessa inspeção?

Embora não tenhamos cultivado um interesse direto pela perspectiva histórica da produção composicional de Widmer, foi justamente através dela que conseguimos visualizar a plasmação de processos recorrentes — regularidade e diversificação aparecendo em negociação permanente a cada opus. Não custa observar, que a tendência predominante em estudos analíticos é justamente oposta, fugir da ameaça de superficialidade apresentada por um conjunto tão numeroso de obras, e investir de forma concentrada em algumas delas, preferencialmente as da fase madura do compositor.

No nosso caso, a ameaça de superficialidade foi enfrentada a partir da coerência das regularidades/diversificações identificadas, tudo isso remetendo a um universo de organização composicional que transcenderia a mera observação (ou superfície), gerando dessa forma subsídios para o enfrentamento de nossa questão central, qual seja, o papel da teoria composicional como um dos espaços de aprendizagem associados à pedagogia widmeriana.

A inspeção dessa coleção de obras reforçou a pressuposição elaborada anteriormente com relação à importância dos procedimentos composicionais derivativos em Widmer e especialmente o papel fundamental desempenhado pelas idéias temáticas, concebidas em geral como ferramentas de ignição do processo composicional.

Desenvolvemos ao longo da inspeção das composições a hipótese de que as idéias temáticas apresentavam um certo número de características comuns e recorreremos à teoria pós-tonal para evidenciar a utilização sistemática de determinados conjuntos — principalmente [014] e [025] — nessas estruturas temáticas.

Essa inspeção analítica permite até mesmo pensar nessas duas possibilidades de estruturação — [014] e [025] — como se fossem dois modos idiossincráticos desenvolvidos por Widmer, em substituição aos modos maior e menor. A comparação dos vetores intervalares dos dois conjuntos, ou seja, do leque de possibilidades intervalares exibidos por cada um, confirma a relação de complementaridade entre [014, vetor 101100] e [025, vetor 011010]. Enquanto o [014] apresenta ocorrências de segunda menor, terça menor e terça maior, o [025] apresenta ocorrências de segunda maior, terça menor e quarta. O único intervalo comum entre os dois conjuntos é a terça menor. Vale a pena observar que vários movimentos mais rápidos e eufóricos tendem a priorizar o [025]. A analogia com os modos, contudo, não pode ser superestimada, pois, em muitos casos, presenciamos estratégias de combinação das duas unidades estruturais.

Elegendo como foco de atenção a utilização sistemática desses conjuntos para a construção de estruturas temáticas e de elaborações a partir delas, estaremos permitindo a contextualização de uma série de questões levantadas nos capítulos precedentes, confrontando-as com maior especificidade. Como já dissemos, a questão, na verdade, não é simplesmente a busca de uma demonstração da preferência de Widmer com relação a esses conjuntos, embora esse feito já seja significativo para um melhor entendimento dos caminhos composicionais widmerianos.

Essa identificação permitirá uma abordagem do tratamento diferencial dado às derivações dos mesmos em cada contexto, ou seja, permitirá um *insight* sobre as construções realizadas a partir das células motivicas representativas dos conjuntos, e um acesso ao leque de possibilidades de criação musical (e pedagógica) articuladas por Widmer.

Apenas como exemplo, poderíamos mencionar a questão mais específica da interação entre os processos de sistematização musical trazidos por Widmer de sua formação européia, e os processos de sistematização visualizados, por ele mesmo, em materiais musicais das culturas locais. Como acontece essa interação? Existe um diálogo entre as categorias dos dois conjuntos ou não?

De forma mais ampla, é necessário perguntar: o que significa 'organicidade' e 'inclusividade' em termos musicais? Para onde aponta o discurso de Widmer? Quais as categorias que ocupam o cenário da composição musical widmeriana?

Todas essas questões, e algumas outras, acompanharão o percurso analítico que ora iniciamos. Começaremos pela busca de uma visão global do trabalho analítico realizado, apresentando uma série de esboços que procuram marcar em cada peça o ponto de contato com a nossa investigação, coincidindo em geral com um aspecto da idéia básica utilizada.

Ex.1 (Quadro sinóptico de análises)

Antes mesmo de apresentarmos as análises, parece-nos oportuno descrever de forma sucinta as idéias norteadoras da teoria pós-tonal, visando o entendimento dos resultados produzidos por nossa inspeção do universo composicional de Widmer.

5.2 Teoria Pós-Tonal

Teoria pós-tonal é a denominação genérica de um conjunto de procedimentos analíticos desenvolvidos na segunda metade do século XX a partir do trabalho pioneiro de Milton Babbitt e de Allen Forte. Com a proliferação de obras desviantes ou explicitamente avessas aos mecanismos da tonalidade foi necessário desenvolver outras formas de acompanhamento da coerência produzida com relação à organização do domínio das alturas.

Sendo assim, a unidade mínima de significação deixa de ser a tríade maior ou menor; qualquer formação de alturas é legítima o suficiente para ser engajada nesses procedimentos analíticos. Enquanto que a teoria tonal buscava identificar as tríades maiores e menores subjacentes à superfície da música, procurando conectá-las em progressões e cadências, a teoria pós-tonal busca identificar os conjuntos utilizados e desenvolver mecanismos de estabelecer relações entre eles.

Ora, o universo de conjuntos possíveis é vastíssimo; os procedimentos pós-tonais apresentam maneiras de relacionar essa variedade incrível de possibilidades a um número bem menor de formatos primários — denominados de *prime forms* — utilizando duas operações básicas: a transposição e a inversão. Dito de outra forma, a teoria pós-tonal baseia-se na identificação dos formatos primários que através de transposição ou inversão dão origem a todos os conjuntos possíveis. Uma outra frente de trabalho encarregou-se de estudar as relações possíveis entre esses formatos primários.

Certos pressupostos e convenções são essenciais para a teoria pós-tonal:

1. A equivalência de oitavas e o conceito de classe de notas – a teoria se interessa prioritariamente por classes de alturas e não por alturas específicas. Uma *prime form* de três elementos (tricorde), [014] por exemplo, registra uma

relação entre três classes de notas e não apenas entre três alturas determinadas.

2. Notação realizada através de números inteiros – as alturas são substituídas por números de 0 a 11. A atribuição de sustenidos, bemóis, bequadros etc. deixa de fazer sentido com relação a uma estrutura tonal abrangente; favorece-se, portanto, a equivalência enarmônica. Dessa forma, o número inteiro 0 pode referir-se a dó, si sustenido, ré dublo bemol etc.
3. Organização modular das alturas [módulo 12] – no mundo da teoria pós-tonal $3 + 12 = 15 = 3$, ou seja, todas as distâncias são entendidas em função do módulo de 12.
4. Equivalência entre intervalos e números inteiros: uníssono 0, segunda menor 1, segunda maior 2, terça menor 3, etc.
5. Classe intervalar – o intervalo de segunda menor 1, é equivalente aos intervalos 11 (por inversão), 13 (por transposição), 23, 25 etc. Da mesma forma, o intervalo de segunda maior é equivalente aos intervalos 2, 10, 14 etc. Há, portanto, seis classes intervalares, que por inversão e transposição dão conta de todos os intervalos possíveis no espaço temperado das alturas.
6. Conteúdo intervalar – a sonoridade de um conjunto específico é avaliada em termos das classes de intervalo que contém; o conjunto [014] apresenta o seguinte vetor intervalar [101100], ou seja, possui um intervalo da classe 1 (segunda menor/sétima maior etc.), nenhum intervalo da classe 2 (segunda maior/sétima menor etc.), um intervalo da classe 3, um intervalo da classe 4, nenhum intervalo da classe 5 e nenhum intervalo da classe 6.

A tabela seguinte apresenta as doze *prime forms* capazes de reproduzir todos os conjuntos de três classes de notas, ou tricordes; as três primeiras colunas apresentam a composição do conjunto, o nome do conjunto e o seu vetor intervalar; as três últimas colunas apresentam essas mesmas informações só que em ordem inversa (vetor, nome e composição), relativas aos conjuntos complementares de nove elementos (nonacordes):

[012]	3-1	210000	876663	9-1	[012345678]
[013]	3-2	111000	777663	9-2	[012345679]
[014]	3-3	101100	767763	9-3	[012345689]
[015]	3-4	100110	766773	9-4	[012345789]
[016]	3-5	100011	766674	9-5	[012346789]
[024]	3-6	020100	686763	9-6	[01234568T]
[025]	3-7	011010	677673	9-7	[01234578T]
[026]	3-8	010101	676764	9-8	[01234678T]
[027]	3-9	010020	676683	9-9	[01235678T]
[036]	3-10	002001	668664	9-10	[01234679T]
[037]	3-11	001110	667773	9-11	[01235679T]
[048]	3-12	000300	666963	9-12	[01245689T]

5.3 *Suíte para piano op. 6* [1952]

Síntese:

1. Idéia básica e trabalho motivico como fonte de energia composicional.
2. Expansão do motivo inicial (ampliação e adensamento do conjunto base).
3. Jogo de preenchimento do espaço melódico; motivo derivado de 5-1.
4. Intensificação (quase ostinato) e clímax entre seção inicial e seção central.
5. Relações subjacentes entre seção central e inicial; sutileza, inclusividade.
6. Possibilidade de leitura retroativa tonal do plano geral do movimento (láb-mib-láb).

Temos nesta Suíte em cinco movimentos o início da série de peças para piano (tomando a lista de obras organizada pelo próprio Widmer como referência), que se estende até o *Neuesklavierheft* de 1989, e uma demonstração de maturidade técnica na escrita para teclado já nesta fase inicial. Foi estreada em 1953 em Zurique por Theo Lerch.

O primeiro movimento é claramente construído em torno da utilização de um motivo como elemento unificador, e da construção de processos composicionais a partir da montagem de uma seqüência de pequenas transformações do motivo, a atenção sendo deslocada para os detalhes, que vão mudando continuamente, e para nuances da interação com o acompanhamento. Em princípio, o motivo apresentado no c. 1 é composto de um ornamento-prefixo, uma duração longa, e uma resolução-sufixo com duração de uma colcheia. O núcleo do motivo seria portanto o semitom láb-sol [ou a bordadura láb-sol-láb, caso se queira estendê-lo até o c. 2] e seu âmbito (dentro de uma oitava) o de uma terça maior (4) [si-láb-sol, 014].

O acompanhamento de algumas das alterações motivicas nos mostra o seguinte: 1. t1 (transformação-1) do prefixo (c. 2); 2. eliminação do prefixo (c. 4) ; 3. t2 do prefixo (c. 5); 4. t3 do prefixo (c. 6) e da nota longa; 5. preenchimento do espaço cromático; o ornamento agora na segunda nota (c. 7); 6. inversão da direção; nota longa aparece em seguida (c. 9).

Basta esse inventário sucinto (sem levar em conta ligaduras, acentos, staccatos, posição métrica, ou transformações mais remotas) para nos dar uma idéia do processo em curso, que pela insistência na repetição se aproxima do ambiente criado por um ostinato. Remete também a uma busca na direção do desenvolvimento motivico como fonte de energia composicional, possivelmente uma direção que surge a partir da ausência de uma estrutura triádica estável de apoio, o que não quer dizer que não ocorram tríades e implicações de tríades em vários momentos da peça.

Já no segundo compasso temos uma expansão do conjunto inicial, de [014] para [0145], que pode ser descrita como uma montagem simétrica de duas células motivicas básicas: sol-láb-si / dó-si-láb [total c. 2: dó-si-láb-sol]

Ex.2 *Apassionato*

O terceiro compasso introduz o réb (no acompanhamento, [026] - sol-dób-réb), ampliando o conjunto total mais uma vez, para [01256], e estabelecendo um âmbito de trítono que muito influencia a sonoridade desse início, que poderia ser entendido como uma duplicação da terça menor característica do [014], ou mesmo como um arranjo entre formatos de [014] e [025]. Enfocando o conjunto total das notas de cada compasso, percebemos que o problema composicional da relação entre melodia e acompanhamento é resolvido criando um contraste em termos distribuição no espaço (espaço dilatado do acompanhamento versus espaço comprimido da melodia), mas ao mesmo tempo fazendo com que ambos compartilhem o mesmo âmbito (sol-réb).

A célula motivica básica dá origem a um processo de expansão e adensamento, um jogo de preenchimento de espaços melódicos que faz reverberar principalmente as características do conjunto [014]; é o que acontece com o espaço de trítono compartilhado por melodia e acompanhamento entre

c. 1-8: si-láb-sol (c.1); dó-si-láb (c.2); dób-sib-sol (c. 6); réb-sib-lá (c. 8). O c. 9 introduz mais duas possibilidades: mi-sol-láb; ré-dób-sib. Atinge-se neste ponto, em consequência do processo de inclusão de notas ao contexto inicial, um conjunto de dez elementos:[mi-fá-sol-láb-lá-sib-si-dó-réb-ré].

Predomina uma formação motivica de cinco notas [dób-sib-láb-lá-sol] e de contorno característico [-1, -2, +1, -2], que também pode ser entendida como uma montagem a partir do conjunto [014]: dób-láb-sol; dó-sib-sol; com o 'lá' como eixo de simetria ausente. Ou ainda, de maneira mais sintética, trata-se do conjunto 5-1, [01234].

Toda a seção inicial c. 1-26 gira em torno desse mesmo processo de quase ostinato rítmico-harmônico, construindo uma intensificação que vai desembocar numa seção central c. 26-43, de gestos dramáticos, descrita por Gandelman (1997, p. 309) como

“relativamente curta e diferenciada da anterior: ausência do *ostinati*, linha melódica diatônica caracterizada por notas repetidas grupadas em tercinas e arpejos triádicos ornamentais”

Essa seção central é um desafio para as idéias que estamos defendendo. Como é possível caracterizar Widmer como um compositor interessado em “economia de meios”, em processos derivativos, se, de um ambiente com referências triádicas, apenas implícitas surge esse verdadeiro “escândalo” no c. 30, combinando as tríades de mi b menor (mão direita) e dó menor (mão esquerda)? O compositor parece estar jogando fora tudo que vinha construindo com um gesto impulsivo e pouco justificável.

Um primeiro sinal de alerta surge quando percebemos que as alturas não utilizadas na primeira seção são justamente mib e solb, notas proeminentes no c. 30. Talvez a relação entre a primeira seção e a seção central seja mais planejada

do que parece. Algo pode estar errado ao aceitarmos classificá-la simplesmente como “diferenciada”, sem investigar a possibilidade de que seja uma manifestação transformada do mesmo material.

Ex.3 *Apassionato*, seção central

Ex.4 *Gráfico* - c. 30-31 como derivados de [014] e [025]

O gráfico mostra os acordes utilizados como construções que priorizam os conjuntos [014]. Outros gestos dessa seção central confirmam a presença contínua do material da célula básica:

Ex.5 *Apassionato*, c. 41-43

Ao que tudo indica, Widmer está, já neste momento inicial, brincando de ‘inclusividade’, certamente ainda sem o amplo espectro de sutilezas que vai acumulando com a maturidade. O atonal e o tonal se entrecruzam de maneira inesperada e aparentemente incoerente. Considerando o final do movimento, claramente centrado em láb, não é difícil favorecer uma leitura retroativa do início da peça a partir dessa ênfase em láb, sendo neste caso a seção central um previsível contraste centrado em mib. De tudo isso emerge um fio de humor e de ironia que são marcas características do futuro mestre.

Há ainda duas outras estratégias relacionadas à nossa busca que merecem menção nesta peça, porque reaparecem em contextos distintos no percurso composicional de Widmer: 1. a utilização do conjunto [013] e sua expansão para [0137] — uma tríade com uma quarta nota acrescentada — como idéia inicial do II. *Presto*; e o conjunto [025] como um dos elementos organizadores do último movimento, V. *Vivace*.

Ex.6 *Presto*, segundo movimento

Ex.7 *Vivace*, último movimento

5.4 *Quintett für Bläser op.12 - flauta, oboé, clarineta, trompa e fagote* [1954]

Síntese:

1. Modelo de gesto inicial que se tornará freqüente, partindo da sonoridade de uma única nota para a apresentação de conjuntos complexos.
2. Relação precoce entre escala octatônica e conjuntos [014] e [025]
3. Formação escalar derivada da octatônica, enfatizando apenas [014]; consciência do processo de ênfase sobre esses conjuntos.

O trecho inicial da *Introduzione* do quinteto c. 1-7 é basicamente uma elaboração, feita por clarineta, fagote e trompa, em torno da díade [si-lá], que nos dois últimos compassos se transforma no tricorde [lá-sol#-fá, 014]. A rigor, essa díade é formada por uma bordadura do [si]; temos aí uma semente do gesto inicial que se tornará tão comum em Widmer, partindo da exploração sonora de uma única classe de nota e abrindo o leque para a diversidade de conjuntos maiores. Tomando esse primeiro segmento como referência, o conjunto inicial é a tétrade [si-lá-sol#-fá, 0236].

Os dois compassos seguintes c. 8-9 são o início de uma frase em *tutti*, que se estende até o c. 14, e que impressiona pela movimentação que apresenta, com arpejos na flauta e na clarineta. As tríades de Lá bemol maior (flauta) e Ré Maior (clarineta) aparecem justapostas, antecipando uma preferência pela distância de trítono entre centros harmônicos.

No entanto, o que merece maior atenção é que esses dois compassos veiculam um octacorde que mantém as quatro notas iniciais [si-lá-sol#-fá, 0236], acrescentando outro conjunto do mesmo tipo [dó-ré-mib-fá#, 0236], fazendo, com isso, surgir uma formação escalar octatônica: dó - ré - mib - fá - fá# - sol# - lá - si - dó [2,1,2,1,2,1,2,1].

Essa relação precoce entre escala octatônica e conjuntos do tipo [014] e [025] é algo que, a partir do final da década de 70, será o motor estrutural de

muitas peças importantes no percurso de Widmer. Na verdade, quando analisamos os subconjuntos de quatro elementos adjacentes formados pela escala octatônica, não podemos deixar de considerar a possibilidade de que o próprio manuseio da escala tenha originado a preferência por esses tipos de conjuntos. Na escala octatônica, há uma alternância regular entre tétrades que enfatizam o [014] e tétrades que enfatizam o [025]:

Subconjuntos (tétrades adjacentes) - dó-si-lá-sol#, ênfase sobre [014], si-lá-sol#-fá#, ênfase sobre [025] e assim por diante (Cf. 5.21).

Ex. 8. *Introduzione, moderato*

Ex. 9. *Elegia, mesto e calmo*

Mais adiante na peça, na *Elegia*, podemos acompanhar a montagem de uma formação escalar que prioriza o conjunto [014] como elemento estrutural, estabelecendo, dessa forma, um contraste com o que aconteceu anteriormente:

formação escalar: dó - si - lá# - sol# - sol - fá# - mi - ré# - dó# - dó

subconjuntos [tétrades] adjacentes:

dó-si-lá#-sol#, 0124	si-lá#-sol#-sol, 0134	lá#-sol#-sol-fá#, 0134
sol#-sol-fá#-mi, 0124	sol-fá#-mi-ré#, 0134	fá#-mi-ré#-dó#, 0235
mi-ré#-dó#-dó, 0134	ré#-dó#-dó-si, 0234	dó#-dó-si-lá#, 0123

Esta análise mostra como praticamente todas as tétrades são definidas por um conjunto do tipo [014], mostrando que, longe de ser mera preferência localizada, o trabalho com esses conjuntos assume feições de uma modelagem estrutural na música de Widmer, já nesta fase inicial. Se neste movimento Widmer constrói uma escala que prioriza o [014] como elemento estrutural, então é porque está consciente das implicações criadas pela escala octatônica, pela alternância entre [014] e [025], que agora pretende contrastar.

5.5 Bahia Concerto op. 17 - para piano, 5 instrumentos de sopro e cordas (tímpano ad libitum) [1958], movimentos: Hymms, mínima=66 / Tanz, colcheia=288.

Dedicado ao pianista Pierre Klose.

Síntese:

1. Idéia básica como célula de um conjunto complexo com características equivalentes.
2. Estratégia de segmentação serial.
3. Contraste e diálogo entre duas direções distintas de derivação da célula básica como processo gerador de forma; relação com o ensino da forma concerto em 1987
4. Operações seriais [transposição e retrógrado]

Trata-se de uma peça deveras importante para o percurso de Widmer, não apenas pela riqueza de pensamento que oferece, mas também porque inicia a série de concertos, antecipando o que fará em obras como *Coco* [1961] e *Prismas* [1970] também para piano e conjunto ou orquestra.

O desafio analítico da peça ultrapassa os objetivos desse trabalho. Faremos, portanto, apenas uma indicação de escolhas e processos composicionais relacionados ao rastreamento da utilização dos conjuntos [014] e [025], priorizando o primeiro movimento, *Hymns*, e assinalando a rica oportunidade que a peça representa para uma investigação analítica posterior:

1. o conjunto [014] (originalmente sib-lá-fá#) é um elemento estrutural do primeiro movimento; já o segundo movimento apoia-se prioritariamente no conjunto [025]
2. há um processo de formação de conjuntos mais complexos a partir da célula básica [séries, portanto]; num primeiro momento, a inclusão da nota si ao conjunto [014] dá origem a um conjunto [0125] que pode ser entendido como uma junção dos conjuntos que ora observamos [sib-lá-fá#, 014 e si-lá-fá#, 025]. Desenvolve-se todo um tratamento cercado essa dupla possibilidade de associação ao lá [sib ou si].
3. há um diálogo construído entre solista e *tutti* a partir de um tratamento diferenciado do mesmo material básico, gerando dessa forma duas direções de derivação (que às vezes se interpenetram):

a primeira, que é mais característica das seções de tutti, aponta na direção de procedimentos seriais, onde conjuntos complexos são formados a partir da proliferação de células básicas, havendo ainda o predomínio de contraponto e diversificação de texturas;

a segunda, predominante nas seções de piano-solo, inicia (e conclui o movimento) com uma ênfase sobre centricidade (em lá) e põe em marcha um processo de desenvolvimento motivico-melódico bem mais próximo da tradição tonal.

4. a obra ilustra o princípio da inclusividade na medida em que justapõe serialismo, tematicismo e centricidade.

Ex. 10. *Bahia Concerto, trechos do Hymns*

A primeira intervenção do *tutti*, c. 1-11, se encarrega de apresentar a célula básica [sib-lá-fá#] em sonoridades longas confiadas à trompa, ao trompete e violoncelo, enfatizando a segunda menor como permanência e o fá# como uma espécie de resolução. Podemos acompanhar adiante, em diversos pontos deste primeiro movimento a presença da célula básica, já envolvida em processos de diversificação motivica. O solo de violoncelo por exemplo – c. 35-39 – ilustra o processo melódico de combinação de duas células básicas [lá-sib-fá# e sol-mi-mib].

Um resumo das notas utilizadas no trecho inicial nos mostra o seguinte (por ordem de aparecimento): sib - lá - fa# - si - ré - fá - láb - réb - sol. Trata-se do conjunto [012345689, 9-3], complementar do 3-3 ou [014], o que significa que as três notas não utilizadas [dó - mi - mib] também formam um conjunto [014]. Como sabemos, a relação de complementaridade implica em acentuada semelhança de distribuição intervalar. O conjunto poderia ser subdividido em três manifestações distintas da célula básica: [sib - lá - fá#], [fá - ré - réb], [si - láb - sol].

Esse é um esquema bastante elegante, confirma a preferência pelo conjunto [014] e aponta na direção de um plano pré-composicional utilizado por Widmer. Além dessa formação, deve-se observar que há outras possibilidades de ênfase sobre o conjunto [014], ou a variante [013], a partir das notas adjacentes no esquema, ou mesmo a partir das simultaneidades que ocorrem de fato na música: [lá - fá# - fá] [fá# - fá - ré] [réb - sib - lá] [ré - réb -si] [sib - lá - sol].

Em outras palavras, os subconjuntos do conjunto total são bastante uniformes. Embora pareça bem clara a relação do conjunto 9-3 com a célula básica 3-3, ainda assim seria possível arrumar as notas do c. 1-11 de outra forma, tomando o conjunto [sib-lá-fá#-si, 0125] como matriz: [sib - lá -fá# -si], [fá# - fá - ré - sol], [(dó) - si - láb - réb].

A maior vantagem dessa arrumação é o fato de que 'sib' e 'si' aparecem numa mesma unidade, competindo como vizinhanças de 'lá'. A importância dessa ambigüidade fica bastante clara logo na primeira manifestação do instrumento solista, c. 11-24, comparando-se a linha melódica superior com a inferior. A inclusão do 'dó' no terceiro subconjunto parece estranha até nos darmos conta de que ele surge de fato no c. 11. Outras situações da peça confirmam a inclusão dessa décima nota.

Mas a pergunta que se impõe, neste ponto, é a seguinte: há realmente a formação de conjuntos maiores estáveis, ou a lógica predominante é sempre a do motivo temático, devendo as agregações maiores ser entendidas justamente como agregações e não como entidades autônomas? Há utilização de procedimentos típicos do serialismo?

Podemos responder que há formação de conjuntos maiores relativamente estáveis, e que tais conjuntos (ou séries) dão origem a alguns procedimentos

típicos do serialismo. Poderíamos inclusive apresentar o tópico em questão com outro fraseado: a peça utiliza uma série construída a partir de subconjuntos homogêneos [014 ou 0125]. Parece-nos mais indicado, no entanto, pensar nos conjuntos mais complexos como tendo sido gerados pelas células básicas, porque a composição leva a ouvir dessa forma, e porque Widmer investe de maneira especial nessa relação entre organicismo e serialismo.

Podemos registrar a presença de formas transpostas do conjunto 9-3 (ou da forma ampliada com a inclusão de uma décima nota) nos seguintes trechos:

- c. 24-30: t9 [sol - fá# - ré# - sol# - ré - si - fá - sib - mi]
- c. 31-39: t5 [mib - ré - si - mi - sib - sol - (réb) - solb - (dó) - fá]
- c. 41-49: motivo construído a partir do retrógrado de t5 (cello e contra-baixo)

No trecho c. 68-75, encontramos uma manifestação bastante clara de t1 dominando a linha melódica principal, enquanto que t3 aparece no acompanhamento ou na linha do baixo c. 70:

- c. 68-75: t1 [si - lá# - sol - dó - fá# - ré# - (lá) - ré - sol# - do#...]
- c. 68-75: t3 [dó# - dó - lá - ré - sol# - fá - si - mi - sib ...]

Essas transposições sugerem uma lógica interna, tomando a terça menor ou maior como intervalo de conexão entre os diferentes formatos: [t0 sib - t9 sol - t5 mib - t1 si ...].

Ex. 11. *Gráficos analíticos*

Há uma passagem muito interessante no texto escrito por Heiny Schuhmacher (1987, p. 9), incluído no *Festschrift zum 60. Geburtstag von Ernst Widmer*, que talvez justifique a preferência de Widmer, nesse período, por conjuntos de 9 notas:

Não havíamos estabelecido um plano definido de ensino... Depois ele ditou pra mim uma regra simples (de seu professor Willy Burkhard) para a construção de melodias entre 7 e 9 notas. Mas essa regra tinha 9 limitações...

A primeira intervenção do piano [c. 11 - solista] mostra a célula básica tratada de forma horizontal, ganhando bordaduras inferiores e superiores, dentro de um idioma pianístico de acordes construídos com terças e décimas, o fá# da célula aparecendo depois de quatro compassos de floreio em torno do lá. Esse tratamento 'horizontal' faz surgir uma harmonização da célula básica cujo princípio organizador é o próprio conjunto [014]:

- c. 11 - [lá-dó]
- c. 12 - [sol-sib; sol-si, 014]
- c. 13 - [sol-si ; sib-réb, 0146]
- c. 14 - [sib-ré; sol-si, 0147]
- c. 15 - [mi-sol ; fá#-lá, (0235), cuja junção dá origem a uma segunda menor, fá#-sol]
- c. 16 - [sol-sib; sol-si, 014]

O soprano desse trecho [sempre muito bem coordenado com o baixo], inclui as notas - lá, sol, sib, fá#, si, fá - todas presentes na seção inicial do *tutti*. As notas ré e réb, que também faziam parte do conjunto inicial podem ser encontradas como parte da harmonização no trecho para piano solo. Se pensamos o dó como pertencente a ambos, temos a discrepância de apenas uma nota [lab, presente no c. 1-11 e ausente depois disso; e mi, presente apenas no segundo trecho]. Há, portanto, um alto grau de proximidade entre os conjuntos utilizados nas duas seções.

O tratamento do material que cada uma delas realiza é, todavia, bastante distinto. A utilização de uma relação de oposição (diálogo) ou de consenso (monólogo), ou ainda a tensão entre essas duas possibilidades, tomadas como pontos de partida para a concepção de um concerto é um dos temas recorrentes em sala de aula no ano de 1987, segundo nos relatam Pedro Carneiro e Celso Aguiar. Temos, aí, em 1958, uma evidência de como a preocupação é antiga em Widmer.

A seção de solo, c. 11-24, não apenas cria uma nova ambiência para a célula básica, como abre também a possibilidade de derivações motivico-melódicas a partir desse tratamento.

O segundo movimento [*Tanz*], privilegia o conjunto [025] como célula básica, desencadeando um vigoroso processo rítmico que mantém a colcheia como unidade de tempo em diferentes contextos métricos.

Ex. 12. *Idéia principal do segundo movimento, derivada de [025]*

5.6 *Partita I op. 19 - para oboé solo* [1960]

Síntese:

1. Estratégia serial alternativa (alturas fixas e variação de durações, articulações, timbres e intensidades)
2. Forma de arco aparece como decisão composicional estruturante
3. Interação entre forma de arco, preenchimento melódico e fechamento formal
4. O compositor escolhe uma determinada lógica e aplica-a consistentemente.

Embora o original traga a data de 1960, o catálogo de obras organizado pelo próprio Widmer registra a composição e estréia da peça em 1959, tendo esta última ocorrido em Madri. Foi dedicada ao oboísta alemão Georg Meerwein, então professor dos Seminários Livres de Música da UFBA.

Nem sempre, numa composição, é possível distinguir com facilidade a idéia geradora de suas conseqüências, ou seja, a música em si. O compositor acaba ficando um tanto escondido entre a idéia que o moveu e as aplicações dessa idéia. Na verdade, a coisa é ainda mais complicada, já que não há propriamente uma idéia geradora e sim uma série delas, num processo contínuo de revisão do ponto de partida, onde cada versão corrige a anterior e encomenda aplicações adequadas a cada caso.

Encontramos, no primeiro movimento dessa *Partita* [*Pastorale* u.t.= ca 40], uma boa oportunidade de tocar nessas questões, além de uma confirmação de várias características já identificadas anteriormente na análise da *Suite op. 6* [1952]. Há uma idéia geradora nessa *Pastorale* que organiza o domínio das alturas, uma seqüência de notas que é seguida durante quase todo o movimento. Para o bem (ou para o mal) o compositor se arrisca a ter idéias e a executá-las: fá# - sol# - si - ré - mib - fá - mi - dó# - dó - lá [sol# - fá# - si] - sib – sol.

Já desde a primeira apresentação dessa espécie de “série” (que inclui os doze sons e ainda repete três deles) podemos atribuir determinadas funções a

cada uma das notas: o apoio sobre fá# por exemplo, a função cadencial da terça menor sib-sol.

A peça desenvolve uma relação ambígua e bem humorada com o serialismo, pois, se por um lado se aproxima dele ao trabalhar com um conjunto ordenado de notas, por outro se afasta, ao levar ao extremo essa ordem nunca alterada (as alturas fixadas na maioria das vezes na posição em que ocorrem inicialmente no espaço), destruindo a fonte de mobilidade que poderia ser proporcionada pelas costumeiras transposições, inversões e retrógrados. As notas aparecem na mesma ordem, embora cada vez com durações, articulações, timbres e intensidades distintos, sendo esses parâmetros plasmados por outros impulsos. A peça se alimenta de outros processos, portanto, para obter mobilidade.

Ex. 13. *Partita I, Pastorale*.

É importante falar sobre esses outros impulsos, porque a existência de uma idéia geradora às vezes cria a ficção de um determinismo absoluto, onde tudo estaria previamente decidido; é uma ficção perigosa. O que acontece na peça em termos de elaboração motívica? Podemos falar em elaboração motívica, mas não sem um certo senso de ironia, já que as alturas estão todas pré-determinadas e os ritmos não; costumeiramente, os motivos são figuras melódico-rítmicas, que se afirmam por repetições mais ou menos literais. Ao fixar rigidamente a ordem das notas, impede-se, até certo ponto, a formação de motivos, pois as durações variam continuamente.

Esse problema é contornado com a utilização dos formatos de arco como estruturas que condicionam o trabalho melódico. Uma análise do primeiro arco utilizado na peça revela que ele é construído a partir dos conjuntos [025] e [014]:

fá#	-	sol#	-	si	[025]
si	-	ré	-	mib	[014]
fá	-	mi	-	dó#	[014]
dó#	-	dó	-	lá	[014]
sol#	-	fá#	-	si	[025]
si	-	sib	-	sol	[014]

Se tomarmos as notas [si - ré - mib - fá - mi ...] como referência, veremos que dão origem a gestos bastante distintos durante esse movimento, mas que todos eles acontecem no âmbito de formatos de arco. Vale a pena, portanto, observar a relação neste movimento entre escolha de alturas e desenho espacial. A forma de arco é uma decisão tão modeladora quanto a ordem estabelecida para as alturas, condicionando as formas motivicas que vão aparecendo. Há uma série de tipos de arco operando na peça, e funcionando como desenvolvimento da idéia inicial, tal como acontece no quinto sistema, onde vários pequenos formatos constroem um gesto oscilante e não simetricamente ascendente-descendente, como a maioria dos que foram apresentados até então.

Uma análise do conteúdo da ‘série’ demonstra um cuidado com a predominância de determinadas sonoridades. O levantamento de todas as possibilidades de tríades adjacentes nos dá o seguinte perfil: 012 / 013 / 014 (8 ocorrências) / 015 / 025 (2 ocorrências) / 036. Das 14 ocorrências, 8 são de conjuntos do tipo [014]. Widmer trabalha basicamente com um jogo entre terças e semitons. Esse cuidado na escolha do material de alturas aparece muitas vezes em sala de aula como um exercício para construir o que Widmer passa a chamar de uma “constelação sonora”, um nome bem mais evocativo.

Deve-se ressaltar ainda que essa escolha intervalar é muito importante para permitir o tipo de elaboração melódica que a peça realiza; enquanto a subida é claramente baseada no conjunto [025], a parte central concentra-se no [014], e a descida mistura os dois, levando a um tipo de preenchimento melódico já

comentado anteriormente, que é o preenchimento cromático de espaços como uma forma de atingir um certo fechamento formal.

O arco inicial começa com intervalos mais amplos [2 (fá#-sol#), 3 (sol#-si), 3 (si-ré)]. A partir do ré4 (primeiro pentagrama), podemos observar o jogo de preenchimento, dando origem a dois subconjuntos da 'série', ou hexacordes se quiserem: [ré-mib-fá-mi-dó#-dó] e [lá-sol#-si-sib-sol...fá#].

Mas para que serve uma regra senão para avaliar o significado das exceções? Widmer constrói esse movimento com escolhas coerentes e coordenadas entre si. Guarda o gesto final como um momento de humor e de aparente quebra de tudo que foi traçado anteriormente. Esse último gesto insinua ser uma repetição do motivo fá# -sol# -si, responsável por quase todos os inícios de segmentos da peça, só que o si é inesperadamente substituído por lá#. O resultado sonoro parece ser apenas uma afirmação desajeitada de Fá#, mas a última nota da peça (sol) corrige retroativamente esse lá# para sib, fundindo o motivo característico de conclusões (terça descendente) com a expectativa do motivo inicial (fá#-sol#-si).

O que acontece em termos de escolha de durações, timbres, intensidades? Como vemos, a identificação de uma idéia geradora não é ainda o paraíso dos analistas, há muito o que explicar. Vemos, nesse quinto sistema uma situação onde as escolhas de alturas, desenho espacial, durações (*accelerando* escrito) e timbre (ver o trinado que conclui o gesto já no sexto sistema) interagem significativamente na construção de um mesmo sentido.

O mesmo raciocínio poderia ser aplicado em diversas outras situações. Qual a razão por exemplo, de iniciar a peça com uma nota longa modulada em termos de intensidade? O *sforzato/piano* tornou-se uma espécie de idéia fixa no meio

baiano. Seria essa uma estréia do gesto? Seria esse jogo com intensidade uma analogia ao formato de arco, em termos de dinâmica?

O que parece mais importante ao revisarmos essa peça é registrar a postura de Widmer como compositor que escolhe uma determinada lógica e aplica-a consistentemente, mas que está disposto também a brincar com suas próprias regras. Essa será uma dimensão fundamental no âmbito do ensino de composição. É fácil demonstrar conseqüências dessa atitude na produção dos alunos de Widmer [um exemplo que me ocorre de imediato é a peça *Monódica* de Lindembergue Cardoso], até porque essa é uma atitude fundamental para o próprio ato de compor.

A idéia geradora fica então caracterizada como o reduto dessa lógica, seja ela um motivo básico, um padrão de procedimento, ou ambos. Mais importante ainda do que ensinar o artesanato dos motivos e dos acordes é ensinar o artesanato das idéias e o desafio de levá-las às suas próprias conseqüências.

5.7 Grafico de la Petenera op. 21 para voz e violão [1955-60] - texto de Lorca

Síntese:

1. Formação de conjunto complexo (nonacorde) a partir do tricorde [013]; relação entre [013], [014] e [025].
2. Três leituras distintas do processo de formação do conjunto complexo; preenchimento melódico.
3. A leitura tonal aponta para características da música hispânica (Lorca).
4. Um olhar reducionista sobre a peça demonstra que as implicações tonais são consistentes e se relacionam com a preferência por [025].

I. Campana

Assim como na *Partita I*, no primeiro movimento dessa peça, temos uma estratégia de combinação dos conjuntos [014] e [025]. Embora em vários momentos anteriores o conjunto [013] tenha desempenhado papel relevante, na *Campana* deparamos com uma oportunidade especial de entendermos a interação que estabelece com o [014] e [025].

Na verdade, o conjunto [013] é bastante próximo tanto do [014] quanto do [025]. Ele mantém boa parte do conteúdo intervalar de cada um deles; no caso do [014], permanecem a terça menor e o semitom, desaparecendo a possibilidade da terça maior (4), enquanto no caso do [025] permanecem a segunda maior e a terça menor, desaparecendo a possibilidade da quarta ou quinta (5). Essas relações mantêm, portanto, o [013] a meio caminho dos dois conjuntos.

A introdução, c. 1-6, apresenta um nonacorde cuja construção revela o amadurecimento dessa linguagem widmeriana de manuseio de fórmulas motivicas derivadas dos conjuntos prediletos. Assim como na *Partita I*, o formato de arco é utilizado como uma forma de combinar direção ascendente e descendente levando a um processo de preenchimento do espaço melódico.

O espaço cromático entre mi e do é preenchido nesses seis compassos pelo conjunto 9-1. A riqueza desse conjunto complexo é importante para a sonoridade que Widmer está buscando, mas não devem passar despercebidos os mecanismos de construção dessa complexidade, estando aí a conexão com os procedimentos derivativos em foco. Os motivos recortam a sonoridade total, apresentando facetas distintas.

Ex. 14. *Campana*

O conjunto [013] ocupa o trecho c. 1-4, deixando ao c. 5 a tarefa de construir o resto do nonacorde. A sutileza do método de construção é que nos interessa particularmente, pois ele estimula pelo menos três leituras distintas:

1. Trata-se de uma construção que prioriza os conjuntos do tipo [025], ressignificando o [013] inicial nessa direção: [mi# - sol# - lá#] [si - lá - fá#] [dó - lá - sol] e [lá - fá# - mi].

2. Trata-se de uma construção que prioriza os conjuntos do tipo [014], ressignificando o [013] inicial nessa direção: [mi - mi# - sol#] [sol# - dó - si] [lá# - sol - fá#] e [lá - fá# - mi#]. Esse último conjunto que parece pouco provável nesse contexto inicial é confirmado, posteriormente, pela melodia.

3. Trata-se de uma construção que elabora e distorce uma relação tonal, entre mi e fá, ecoando um encadeamento característico da música espanhola, leitura que o rompante final do movimento, um acorde de Dó, e também outras situações de implicação tonal autorizam, ressignificando o [013] inicial.

Olhando adiante, percebemos que a relação mi - fá é de natureza local, uma espécie de bordadura, porque no nível hierarquicamente superior há uma resolução (também elaborada e distorcida) para Fá# como uma espécie de

Dominante [c. 11]. Neste caso, percebe-se retroativamente que o mi seria algo como uma subdominante, e que a nota fá# que soa desde o primeiro compasso é mais que uma mera intrusa na terça mi-sol. A expectativa de centricidade em si, que este pedal e o Fá# Dominante criam, é um fator estrutural para a peça, e será discutido em maior detalhe adiante.

A partir da entrada da voz, c. 7-11 temos os seguintes conjuntos atuando na melodia: [mi# - fá# - lá, 014] [lá - sol# - fá#, 013] [sol - mi - ré, 025] [si - dó# - mi, 025]. A continuação nos revela o seguinte: c. 12-14 [lá - fá# - fá, 014] [fá - ré - dó#, 014].

O trecho c. 15-22 apresenta uma série de elaborações interessantes, a partir da interação entre conjuntos [014] e [025]:

c. 15-16 : [fá - sol - ré - dó#, 0146, composto de (fá – sol – ré, 025) e (fá - ré -dó#, 014)]; [ré - dó# - sib, 014] e [mi - dó# - dó, 014].

c. 17-18 : [ré - fá - sol, 025] [sol# - si - dó# - ré# , 0257], [dó - mi - mib, 014].

O gesto arpejado do violão não deve enganar, trata-se do mesmo tipo de microprocedimento que continua operando durante todo o movimento.

De maior interesse nesse contexto é a imbricação dessa estratégia com as implicações tonais, algo que a terceira possibilidade de leitura do trecho inicial suscitava. Na verdade, é possível descobrir uma trama que dá continuidade àquela interpretação. A partir do c. 22, percebemos que a expectativa despertada pelo Fá# é finalmente realizada, a nota si substituindo o fá# da seção inicial, cercada por uma bordadura dupla [lá, dó]. Já no c. 30 temos sinais da transformação do si, ele próprio, numa Dominante. A partir desse ponto, trabalha-se com a expectativa de uma resolução para mi. O final da peça realiza essa expectativa de forma desviante, inserindo esse mi numa tríade de Dó. A lógica do final vem dessa trama cuidadosamente traçada ao longo do movimento.

Temos, portanto, uma seqüência de três notas que ocupam posição estrutural na peça: fá# (início até c. 21), si (a partir do c. 22), mi (a partir do c. 40). O que nos parece mais importante é a percepção da imbricação do trabalho dos conjuntos com a lógica tonal. Não deve passar despercebido que essas três notas formam elas mesmas um conjunto (027), uma variante próxima do (025).

5.8 Interlúdio 1: Origem do interesse pelos conjuntos [014] e [025]

Dedicaremos esses interlúdios analíticos a questões e comentários que implicam um olhar dirigido ao conjunto da obra de Widmer, ou pelo menos a certas fases de sua produção, extrapolando dessa forma os limites de uma determinada composição. Na medida do possível, buscaremos ampliar o contato com níveis distintos de procedimentos composicionais envolvidos com o universo de organização das alturas, que aparecem de forma não sistemática nas análises individuais, e que poderiam inspirar estudos subseqüentes.

Não se trata, de forma alguma, da tentativa de incluir um estudo dentro de outro, mas apenas registrar certas conexões, alinhar umas perguntas para o futuro e insinuar caminhos que poderiam ter sido tomados e não o foram, seja pelo esforço adicional que implicariam, ou mesmo pela diminuição de clareza que trariam para a espinha dorsal da investigação analítica assumida pela nossa pesquisa.

A escolha de um foco específico não nos impede portanto de registrar que uma breve recapitulação desses níveis de procedimentos incluiria as formações motivicas e seriais (certamente bastante comentadas ao longo do capítulo), mas também as formações escalares, a construção de melodias, a dimensão harmônica num sentido amplo (formação de acordes ou conjuntos mais complexos, encadeamentos, cadências, condução de vozes etc.), a dimensão polifônica, as estratégias de interação entre esses parâmetros gerando diversas gradações entre tonalidade, atonalidade ou indeterminação, os mecanismos inerentes à tendência referencialista e estratégias narrativas as mais diversas. O pensamento derivativo e variacional, ou seja, a possibilidade de fazer um evento desabrochar em outros, perpassa todos esses níveis composicionais como algo tipicamente widmeriano. Esses procedimentos (e outros tantos), povoam esse interregno secular entre estrutura e superfície do objeto música.

Uma forma interessante de iniciar esse processo é dar asas à curiosidade sobre as possíveis origens dos procedimentos de valorização dos conjuntos [014] e [025]. De onde vieram? A evidência coletada sobre a presença desses conjuntos preferenciais — a seqüência de análises confirmará isso — é tão significativa que somos levados a buscar as justificativas para tal procedimento. Uma linha de argumentação a ser considerada é a vinculação das primeiras obras de Widmer ao universo da tradição tonal. O início do *Audiocomplemento para Antígona de Sófocles* op. 4 [1951], escrito para um conjunto orquestral misto, e os procedimentos que daí são derivados, ilustram essa idéia:

Ex. 15 (acorde inicial de Antígona)

O acorde inicial da peça apresenta uma justaposição de duas tríades — [fá# e lá, esta última com a sétima maior acrescentada sol#]. Colocando-se o conjunto no âmbito de uma oitava — [fá# - sol# - la - do - dó# - mi] — percebe-se facilmente a predominância de conjuntos do tipo [014], mostrando que as formações harmônicas identificadas na seção central da *Suíte* op. 6, eram já naquela altura um procedimento comum em Widmer. Essa situação permite pensar a origem da preferência pelos conjuntos [014] e [025] como sendo o resultado de uma estratégia de transformação de material tonal.

O conjunto resultante mostra a ambigüidade criada em torno das terças das tríades (sol# - lá; dó - dó#), ambigüidade essa que aponta para uma conjunção de características do modo maior e menor, impedindo que se façam claramente presentes, mas ao mesmo tempo colocando em jogo sonoridades que os evocam, e que podemos referir no âmbito do estudo da transição entre tonalidade e atonalidade às relações cromáticas entre medianes, *tertian harmonies* (Cf. Kostka 1990, p. 15). Aceitando-se tal interpretação, aceita-se Widmer como um compositor interessado em construir seu ninho composicional dentro do sistema que pretendia transformar.

Um exemplo que reforça o argumento vem da obra *Dos Muchachas* op. 12 [1955], um interessante par de canções sobre poemas de Federico Garcia Lorca, que antecipa estratégias do *Grafico de la Petenera* op. 21. As duas canções são caracterizações musicais de duas personagens femininas (Lola e Amparo), e pretendem de saída centrar a dramaticidade em torno de uma atmosfera espanhola.

Ex. 16 (Dos Muchachas)

O procedimento utilizado reforça a análise que fizemos do op. 21, pois trata-se da recriação de um encadeamento harmônico tipicamente espanhol, envolvendo duas tríades separadas por distância de semitom, no caso, Solb e Fá. Com relação à questão da origem do favorecimento de [014] e [025], vemos mais uma vez em funcionamento o mecanismo de estabelecer vizinhanças entre tríades que se opõem, gerando neste caso uma profusão de conjuntos [014].

Procedimento semelhante pode ser identificado na cadência final do *Côco* op. 22, onde se percebe a justaposição de terças que representam tríades: [Fá - Mi], [Lab - mi], insinuando claramente um [014], tudo isso como preparação para o acorde final de Sib, que introduz, no conjunto anterior das fundamentais, a possibilidade de um [025]. O gesto final é engastado em torno do fragmento melódico que inicia o tema da peça (Cf. 5. 10).

Ex. 17 (final do Côco)

A derivação do [025] deve ser imaginada em outro contexto que não o da conjunção de tríades separadas por terça. É fácil conceber o [025] como resultado de transformações simples da tríade maior, por exemplo, tal como vai acontecer na peça *Gira Estrela* op.124, cuja idéia básica é a téttrade [0247], uma tríade de Lá com uma segunda acrescentada. O [025] aparece no retrógrado

dessa tétrade, em forma invertida [035]. Uma outra possibilidade é a manutenção da quinta da tríade, e o bloqueio da terça pela inserção de segunda e quarta acrescentadas, [0257].

Duas inferências podem ser feitas neste ponto: a primeira é uma decorrência da utilização de conjuntos (tríades) adjacentes. Isto significa uma aproximação de conjuntos mais complexos, que geralmente ocupam uma região parcial do agregado, semelhantes a clusters completos ou incompletos. A expressão *clusterificação* aparece em situação didática relatada por Wellington Gomes (Cf. cap. 4). O complemento dessa inferência é o movimento composicional na direção da completude do agregado, algo que se manifesta claramente nas peças seriais e que avaliaremos em maior detalhe adiante.

A segunda inferência relaciona-se com uma situação didática, relatada por Fernando Cerqueira, sobre a composição-arranjo de uma de suas primeiras peças para o Madrigal da UFBA – *Quando o vento dava* (Cf. 4131), qual seja o interesse por bitonalidade e a boa acolhida de Widmer com relação a esse caminho, pedindo inclusive permissão para utilizá-lo no *Ludus Brasiliensis*. A peça trabalha com a ambigüidade entre as notas [fá# - fá] e [dó# - dó], apontando na mesma direção da *clusterificação* de segmentos escalares tradicionais.

5.9 Partita II op. 23 para flauta e cembalo [1961, revista em 1965] *Praeludium e Louré.*

Síntese:

1. O conjunto 5-1 [01234] usado como motivo *clusterificado* na idéia básica da peça.
2. Projeção deste conjunto em âmbitos dilatados de sétimas, nonas e décimas.
3. Bordão em re# cercado por deslocamento de registros e imprevisibilidade rítmica.
4. Utilização de todos os 24 formatos possíveis de [014] no trecho c. 1-14.
5. Formação serial a partir do conjunto 5-1, c. 62.
6. Estratégia serial do *Louré*.

Não é preciso arriscar muito para afirmar que alguma coisa muda no percurso de Widmer com essa *Partita*. É um momento diferenciado; há aí um salto de maturidade, uma sensação maior de coerência e complexidade, e uma aproximação inegável das estratégias seriais.

A peça desenvolve uma estratégia de combinação de conjuntos do tipo [014] e [013]. O primeiro compasso ilustra o procedimento:

conjunto total: ré# - mi - dó# - fá - ré

segmentações plausíveis: [mi - dó# - ré#, 013] e [fá - ré - ré#, 013] ou [fá - ré - dó#, 014] e [fá - mi - dó#, 014]

Observando o conjunto total, vemos que se trata, mais uma vez, do 5-1 [01234], ao qual já fizemos referência na *Suíte op. 6*, como motivo característico de Widmer: [-1, -2, +1, -2]. O jogo de terças, tons e semitons acaba definindo o preenchimento cromático de espaços como estratégia musical predominante, fazendo soar verdadeiros *clusters* com âmbitos de terça, quarta e quinta [c. 1, c. 4, c. 5, c. 11, etc]. Esse tipo de estratégia dá origem ainda a gestos de âmbito dilatado, onde as vizinhanças são transformadas em sétimas, nonas e décimas.

Os processos assim constituídos, sempre valorizando a combinação de [014] e [013], podem ser seguidos através da seção inicial, c. 1-14, sendo emoldurados

pela vitalidade dos deslocamentos de registro e pela imprevisibilidade da aceleração rítmica.

Ex. 18. Páginas 1 e 2 e gráfico analítico (c. 1-14) da *Partita*

O gráfico resume a atuação da flauta no trecho c. 1-14, eliminando as diferenças de registro; ele demonstra a grande diversidade de conjuntos do tipo [014] formados por notas adjacentes ou próximas, embora evite repetir em demasia aqueles formatos já identificados. Do total de 24 formatos possíveis (doze derivados de 3+1 e doze de 1+3), dezenove podem ser identificados nesse trecho. Os outros cinco aparecem no acompanhamento.

Formatos de [014]

a0	Fá# - ré# - ré	b0	fá# - fá – ré
a1	Sol - mi - ré#	b1	sol - fa# - re#
a2	Sol# - fá - mi	b2	sol# - sol – mi
a3*	Lá - fá# - fá	b3	lá - sol# - fá
a4	Sib - sol - fá#	b4*	sib - lá - fá#
a5	Si - sol# - sol	b5	si - lá# - sol
a6	Dó - lá - sol#	b6	dó - si - sol#
a7*	Dó# - sib - lá	b7*	dó# - dó – lá
a8	Ré - si - sib	b8*	ré - dó# - sib
a9	Ré# - dó - si	b9	ré# - ré – si
a10	Mi - dó# - dó	b10	mi - ré# - dó
a11	Fá - ré - dó#	b11	fá - mi - dó#

* não aparecem de forma inequívoca no solo

Há, como vemos, uma apresentação de todas as possibilidades de combinação das doze notas em conjuntos [014]. Da mesma forma, utilizando o procedimento que descrevemos com relação ao c. 1, podemos identificar uma profusão de formatos derivados do [013]. Contrastando, porém com a diversidade de registros, valores rítmicos e gestos, vemos que toda a seção se apoia em

retornos sucessivos ao ré# (na flauta), que funciona como uma espécie de ponto de repouso para onde tudo reflui.

A utilização constante de combinações distintas de conjuntos [014] e [013] persiste durante todo o primeiro movimento e é em grande parte responsável pelo tipo de sonoridade da peça. A partir do c. 15, temos uma mudança significativa de métrica e de textura, mantendo todavia a utilização das terças adjacentes.

Embora não seja nosso objetivo produzir uma análise abrangente da peça, merece registro o que acontece a partir do c. 62, quando o conjunto 5-1, que dá origem ao motivo inicial, é utilizado como fragmento de uma série dodecafônica a qual ocupa, com variantes rítmicas e, depois, com texturas polifônicas, a maior parte da atenção até o final da peça: si - dó - mib - ré - dó# - fá# - mi - fá - sib - láb - lá - sol

Ex. 19. *Partita II*, (página 4)

Por outro lado, as experiências seriais posteriores de Widmer nos autorizam a pensar nessa série como segmentada em três subconjuntos [si - dó - mib - ré, 0134], [dó# - fá# - mi - fá, 0125], [sib - láb - lá - sol, 0123], sendo a influência do [014] bastante clara nos dois primeiros, a do [025] no segundo e a do [013] marcante no terceiro.

A inclinação serial da peça aparece com toda clareza no terceiro movimento, *Louré*. É possível observar a seguinte série dodecafônica, que aparece no solo e reverbera no acompanhamento: [sib - lá - dó - si, 0123] [sol - fá# - mib - ré, 0145] [mi - fá - réb - láb, 0347].

As três tétrades são simétricas, sendo que as duas últimas enfatizam o [014]. O conjunto 0347 tem toda a ambigüidade da sonoridade maior-menor, amplificando, dessa forma uma característica do próprio [014]. A repetição variada ritmicamente da série no c. 3-8 é intercalada com a série já comentada no primeiro movimento.

Ex. 20 *Partita II - Louré*

5.10 *Divertimento III - Côco, op. 22 para flauta, clarineta, trompa, piano e bateria* [1961]

Síntese:

1. Primeira abordagem consistente e bem sucedida de um material brasileiro.
2. Negociação entre estratégias composicionais widmerianas e implicações estruturais do material brasileiro, entendido como derivado de [025].
3. Acorde inicial da peça utilizado como ponto de partida da negociação, continuidade dos procedimentos anteriores de construção de ambigüidade tonal.
4. Variações aplicadas à melodia nordestina.

Dentro do percurso de Widmer, essa peça representa o primeiro passo significativo na direção da utilização sistemática de material das culturas locais, dando origem a uma obra extremamente alegre, vibrante de ritmos e pulsações. A escolha de ambientes iterativos e ritmicamente complexos, não é novidade em Widmer, mas essa peça soa diferente de tudo o que aconteceu antes, pela referencialização que propicia, um antídoto eficaz contra a aura indesejável de pseudo-Bartok ou pseudo-Strawinsky.

É bastante curioso que tal aproximação tenha acontecido só depois de cinco anos de permanência na Bahia. Como explicar essa lentidão numa direção que seria tão valorizada posteriormente? Sabemos que o Widmer de 1956 não é ainda o compositor experiente que nos acostumamos a evocar; de acordo com seu catálogo (que deixa de lado várias composições mais incidentais do primeiro período), ele chega com cerca de quinze obras na bagagem. O ritmo da produção continua aproximadamente o mesmo até o final da década de 50. Cerca de dezoito obras são registradas nessa década. Daí em diante, vai acontecer um processo intenso de aceleração da produção composicional, como podemos acompanhar pela tabela abaixo (valores aproximados):

Década de 50	18 obras
Década de 60	42 obras
Década de 70	60 obras
Década de 80	52 obras

Essa pequena digressão, além do valor de curiosidade, nos sinaliza que talvez o jovem compositor sentisse ainda a necessidade de um certo amadurecimento composicional nos moldes de sua formação européia. Por outro lado, é pouco provável que houvesse um estímulo significativo nessa direção por parte do ambiente dos Seminários Internacionais de Música [e o ideal de um conservatório alemão na Bahia]. É curioso também que Koellreutter — fundador da Escola — tenha permanecido relativamente distante da tradição afro-baiana, já que posteriormente, mudando-se para o Oriente, desenvolveu um interesse fortíssimo pelas músicas de lá.

Essa constatação nos obriga a perceber que a iniciativa de aproximação das culturas locais colocava Widmer numa direção um tanto divergente quanto aos ideais vanguardistas de seu meio, principalmente levando-se em conta a área de atrito anterior entre Koellreutter e os nacionalistas brasileiros. Não espanta que o movimento na direção desse tipo de material tenha sido lento e cauteloso, e que estratégias específicas de aproximação tenham sido desenvolvidas, conectando os ideais e práticas composicionais anteriores de Widmer com o novo universo. Assim como na vida real, a dimensão da escrita musical levou Widmer a um processo de “tornar-se baiano”, o que significa um avanço gradual da ótica de estrangeiro até a plena incorporação da perspectiva cultural que o tesouro étnico oferecia.

O *Divertimento III* é evidentemente o início do processo. Vale a pena observar que Widmer toma como ponto de partida o que seria uma segunda estrofe [pensando o refrão como primeira] da canção ‘Côco peneruê’ — “Se a moça é feia e aparece à luz do dia/ esconde o rosto com a peneira,/ eu não sei porque será/ Mas se é bonita e se olha no espelho,/ passa o pente nos cabelos/ e deixa os cachos balançar...” — justamente um trecho que apresenta uma seqüência de dois conjuntos do tipo [025]: [sol - fá -ré, 025] [fá - dó - mib, 025].

Ex. 21 *Côco, redução para piano*

A quantidade de evidências já apresentadas sobre a importância desse tipo de escolha composicional para o percurso de Widmer afasta a possibilidade de mera casualidade. Esse é um detalhe importante; a peça inicia a série de investidas na direção da construção de estruturas composicionais tecidas em torno de referências a materiais culturais brasileiros que culmina na “pororoca pacífica” entre Orquestra Sinfônica e Filhos de Gandhi. O que significa para Widmer acolher esse fragmento nordestino em seu universo composicional? Como se posiciona perante a produção nacionalista? Como se posiciona perante as expectativas da vanguarda?

Embora essas perguntas sejam de longo alcance, permanecendo ativas durante todo o percurso, são também de importância específica para a peça em questão. Afinal, é preciso escolher processos e eventos a serem construídos no Coco. Qual a solução adotada?

Não sendo brasileiro, e compartilhando uma série de aspirações com a vanguarda européia, Widmer está relativamente protegido do perigo de empobrecimento de horizontes que advém da superexaltação nacionalista. A atitude com o Coco é mais aquela de se deixar experimentar a ótica que o próprio material oferece, flexionando-o de acordo com o repertório de possibilidades já desenvolvido anteriormente. Um “encontro condigno”, para usar a expressão do próprio compositor, entre seus interesses composicionais e o horizonte simbólico que o material fornece. A experiência deixa marcas permanentes em Widmer.

Mas quais são as possibilidades do repertório composicional acionadas para a ocasião? Não há como negar que a ênfase recai sobre os procedimentos derivativos a partir do trabalho com unidades motivicas, afetando toda a construção musical. A peça se estabelece como uma série de ambientes variacionais derivados do material da canção folclórica:

c. 1-34 35-61 tema e expansão (já dando origem a um primeiro ambiente)
c. 62-75 [solo de trompa]; c. 76-90; c. 91-130; c. 131-153; c. 154-183; c. 164-192; c. 193-468 [Côco oco]; c. 469-485; c. 486-526; c. 527-final.

A busca de uma atmosfera apropriada para o “encontro condigno” das óticas do material e do compositor, leva Widmer a valorizar a organicidade como premissa composicional. Assim como em *Ondina*, mas ainda sem a sutileza que demonstra naquela ocasião, o material novo vai se infiltrando pouco a pouco no próprio tema (como acompanhamento, no caso), permitindo que aquilo que surge logo após o final da melodia folclórica seja aceito sem maiores problemas.

Antes disso, houve apenas uma oportunidade para manusear as expectativas do ouvinte sem atrapalhar a apresentação do tema; foi justamente o acorde inicial, a moldura do que deve acontecer na peça. Como entendê-lo? Esse primeiro problema composicional traz em si uma série de escolhas que afetam a peça como um todo. A negociação que Widmer estabelece com o material começa por ele. O que fazer, por exemplo, para permitir uma abertura para desenvolvimentos harmônicos ao longo da peça, fugindo da mera intercalação de Tônica e Dominante e, ao mesmo tempo, cultivando a sensação de organicidade?

O acorde inicial inclui um acorde de Sib com a quinta no baixo, e três outras notas [mi - sol - láb]. Em mais de uma versão da melodia folclórica, vemos que a tal segunda estrofe [Se a moça é feia...] começa justamente com um arpejo desse acorde, algo que desaparece na forma utilizada por Widmer, sendo substituído por uma repetição da nota aguda, o fá5. Essa seria uma primeira função desempenhada pelo acorde, a de evocar a tonalidade de Sib de forma indiscutível, preparando o clima para a melodia que, sem a assinatura explícita do arpejo, torna-se mais maleável para futuros manuseios.

Uma vez garantida essa fonte de coerência, era preciso criar o oposto, a possibilidade de distanciamento da simplicidade harmônica embutida no tema folclórico. A solução de Widmer é curiosa, porque os meios utilizados para isso são ‘naturais’. Vale a pena observar que o acorde pode ser apresentado como um fragmento escalar (ou interpretado como Sib com sétima, décima primeira e terceira): [sib - ré - mi - fá - sol - láb]

A confirmação da validade dessa interpretação horizontal do acorde vem de uma transformação apresentada posteriormente na peça, c. 154-157:

Ex. 22. c. 154-157

Outro aspecto desse acorde inicial, que se projeta já na apresentação da melodia, é uma ênfase sobre a quinta sib-fa; o segmento escalar utilizado pode ser entendido como uma quinta preenchida pelos graus intermediários e acentuada pela sétima, a qual contribui ainda para uma coloração mixolídica da sonoridade inicial. As notas que poderiam evocar a Dominante real são evitadas [lá - dó - mib], o próprio Sib é apresentado com características de Dominante.

Essa estratégia de preenchimento da quinta (muitas vezes uma tendência à ‘clusterização’ de tríades) é bastante utilizada por Widmer como uma forma de construir sonoridades mais complexas e, ainda assim, tão vibrantes quanto as consonâncias que as emolduram. É o que já vimos acontecer desde a *Suíte op. 6* e, de forma simplificada, a estratégia de construção do tema de *Gira Estrela op. 124*. É através dessa operação de distorção da quinta sib-fa que o tema se abre para os desenvolvimentos que Widmer oferece, c. 18 em diante.

Deveríamos estar atentos ao fato de que um conjunto do tipo [014, láb - sol - mi] se insinua na formação harmônica. O que acontece logo após a exposição da melodia, c. 34-35, mostra a relevância dessa observação. A inclusão do dó#

amplia o segmento escalar, acrescentando um toque de menor/maior: [sib - do# - ré - mi - fá - sol - sol#]

Ex. 23 c. 34-35

Esse material, utilizado em todo o trecho que antecede o solo da trompa, c. 34-61, aparece ainda em outras 'roupagens' durante o *Divertimento* e também como elemento principal do final da peça. O acorde utilizado no c. 35 (primeiro tempo) é muito semelhante ao acorde inicial, mas aí podemos visualizá-lo claramente como uma montagem de conjuntos [014] e [025]: [sol# - fá - mi, 014] [fá - mi - dó#, 014] [ré - dó# - sib, 014] [sib - sol - fá, 025].

A transformação do acorde na preparação do segundo tempo não altera as coisas: [mi - dó# - dó, 014] [fá - ré - dó#, 014] [fá - ré - dó, 025] [sol - mi - ré, 025] [sol - fá - ré, 025].

Nem no final do segundo tempo: [sol# - sol - mi, 014] [fá - ré - dó#, 014] [sol - fá - ré, 025].

O solo de trompa ocupa o segundo segmento da peça, c. 62-75, e tem um papel muito importante na dinâmica que está sendo construída. Antes de mais nada, ele representa uma desaceleração rítmica depois da agitação do final do primeiro segmento. Essa desaceleração abre espaço para a singularidade do momento — o timbre especial do instrumento com todas as evocações que permite (inclusive no universo nordestino), as articulações rítmicas que emolduram uma re-leitura da melodia original e, sutilmente, a manipulação de um conjunto mais complexo que o do tema (com dez notas, apenas fá# e dó# ausentes) num contexto aparentemente inocente e cristalino.

Ex. 24. Solo de trompa

Há aí uma flexão bem pronunciada na direção de ‘sol’ como centro. Na verdade uma simples reinterpretação do acorde inicial permite isso:

acorde inicial	[sib - ré - fá - láb - (dó)* - mi - sol]
início do solo	[sol - sib - ré - fá - láb - dó - mi]

* o dó está ausente no acorde, mas presente na melodia

O solo de trompa evoca tanto o acorde inicial quanto a melodia folclórica. Em termos de conjuntos observa-se:

c. 62-65: [fá - sol - ré, 025] [sib - fá - sol, 025] [fá - mi - dó, 015] [mi - láb - fá, 014]

A partir do c. 68 (*anacrusi*), é a melodia do refrão que aparece como objeto de variação, de uma forma que acompanhará Widmer em várias outras obras.

O mesmo pode ser dito com relação ao próximo ambiente variacional c. 76-90, que inicia com um gesto que passa a ser uma espécie de assinatura widmeriana, e que remete ao trítone presente na melodia folclórica [mib - lá]:

Ex. 25 c. 76-78

No trecho seguinte, que inicia no c. 91, é o motivo melódico utilizado como terminação do refrão [(pe) - *neruê*] que vai dar início ao trabalho variacional:

Ex. 26 c. 91-95

5.11 A-v-e M-a-r-i-a op. 34 para coro a capella [1962]

Síntese:

- 1. Elaboração composicional através de síntese e despojamento**
- 2. Imobilidade aparente e diversificação ativa da combinação de pequenos fragmentos, que mantém a lógica dos conjuntos preferenciais; o tratamento do texto reverbera essa característica.**
- 3. Utilização de nonacorde com diversas implicações escalares: maior, menor, lídio, lídio-mixolídio, maior-menor.**

É possível encontrar três referências distintas sobre a data de composição dessa peça (1962, 1964 e 1965). Adotamos a data de 1962, pois corresponde à primeira versão, igual à final em, praticamente, todos os aspectos, só que notada em valores duplos, em 4/4. Interessa-nos mais o aparecimento da idéia composicional, que é original por várias razões, do que o final do processo, a adoção de uma notação mais elegante e eficaz.

A idéia composicional é de grande significado para o percurso de Widmer pelo investimento em simplicidade. Se a *Partita II* representou um avanço considerável em termos de densidade e de mobilidade, temos aí o avesso do processo, a elaboração pela síntese e despojamento.

Embora disponha de nove notas ao longo da peça, Widmer a constrói em torno da recorrência de uma tríade de Ré com a terça no baixo (ou de partes dessa tríade). Paradoxalmente, a própria sensação de tonalidade fica minada, já que não há, de fato, progressão e retorno; o ouvido é levado a concentrar atenção nas nuances de cada voz, nos fragmentos em que essa sonoridade recorrente vai sendo decomposta. Por sua vez, esses fragmentos contribuem para ressaltar aspectos de timbre, intensidade e de ritmo que passam a ocupar uma posição especial na composição. O tratamento do texto se insere nesse ambiente, ressaltando a importância da fragmentação ou, se quiserem, das novas articulações assim produzidas.

Há, portanto uma dimensão vertical da combinação de alturas, que pode ser enfocada a partir das sonoridades recorrentes, e uma dimensão horizontal, o conjunto das pequenas tramas que cada voz vai traçando. A apresentação do material horizontal da peça já nos diz muito sobre sua concepção:

contralto: ré-dó-lá, 025	... no final	ré-dó-lá-fá, 0259 [ou 0358]
soprano: dó#-si-mi, 025	... no final	mi-dó#-si-fá 0256 [ou seja 025 + 014]
tenor: fá#-sol#-lá, 013	... no final	fa#-sol#-lá-fá 0134 [013 + 014]
baixo: fá#-lá	... no final	fá#-lá-fá [014]

Conjuntos do tipo [0358] apresentam uma simetria marcante e podem ser pensados como derivados diretamente do [025]. O conjunto total utilizado na peça (que também pode ser pensado como uma formação escalar) é o seguinte: ré - mi - fá - fá# - sol# - lá - si - dó - dó# - (ré).

Trata-se de uma escala de re com o quarto grau alterado (lídio), com duas possibilidades de terceiro grau (maior/menor) e duas possibilidades de sensível (tonal / modal). Várias formações escalares distintas podem ser evocadas com esse conjunto.

Ex. 27 Ave Maria (duas versões)

Não é difícil recompor as conexões que cada uma das vozes promove, até porque as notas tendem a permanecer no mesmo lugar; o ré, por exemplo, só acontece no contralto. Sendo assim, temos o seguinte levantamento de conjuntos produzidos:

c. 1-6 (contralto apenas): [ré-dó-lá, 025]

c. 1-4 (C,T,B): [ré-dó-lá-fá#, 0258] o modo mixolídio é evocado; 025 presente.

- c. 5-6 (C,T,B): [dó-lá-sol#, 014] [fá#-sol#-lá, 013] [lá-sol#-ré, 016]
- c. 12-18 (soprano): [dó#-si-mi, 025]
- c. 18-31: [S,C - ré-dó#-mi, 013] [T,B - fá#-sol#-lá, 013] gerando conjuntos mais complexos
e no c. 30-31[S,T,B - mi-fa#-lá, 025]
- c. 32-37: nenhuma novidade
- c. 38: C,T,B [dó-lá-sol#, 014]
- c. 39-40: *tutti* [dó#-dó-lá-sol#, 0145]
- c. 41: *tutti* [dó-si-lá-sol#, 0123]
- c. 42: *tutti* [ré-dó#-lá-sol#, 0156]
- c. 48-53 (soprano): [dó#-mi-si-fá, 0256; ou seja 025 mais 014]
- c. 54-58: [fá-ré-dó, 025]

Esses exemplos demonstram que por trás do que aparenta ser mera imobilidade — a recorrência da tríade de Ré — temos todo um trabalho de diversificação de pequenos conjuntos, mantendo de forma estrita a lógica composicional que já demonstramos nas peças anteriores. Esse é, talvez, o aspecto mais importante do nosso comentário, a possibilidade de diversificação radical inaugurada nessa peça, utilizando paradoxalmente as mesmas estratégias. Organicidade e inclusividade alcançam uma nova etapa de interação.

5.12 *Ceremony after a fire raid op. 28 para coro misto* [1962],

texto de Dylan Thomas - Prêmio do 'Congress for Cultural Freedom', Roma - 1963.

Síntese:

1. Esquema serial dodecafônico
2. Segmentação da série em três sub-conjuntos de quatro elementos: [0123], [0347], [0145], todos relacionados aos conjuntos preferenciais
3. Utilização de inversão e de retrógrado, algumas vezes aplicados aos próprios subconjuntos.

Primeira Parte, Semínima = 72

Embora bastante distintas em termos de resultado sonoro, a *Ave Maria* e a *Ceremony after a fire raid* partem de concepções composicionais semelhantes, na medida em que se desenvolvem a partir de fragmentos horizontais. A grande diferença é que o somatório desses fragmentos remete a uma formação escalar centrada em 're' no caso da primeira, e a uma série dodecafônica no da segunda. É o que torna esse momento composicional obrigatório para nossa investigação. A peça remete ainda a uma série de considerações apresentadas pelos ex-alunos, quando perguntados sobre a atitude de Widmer diante do serialismo.

O que mais nos interessa demonstrar com o enfoque dessa peça é a interface entre os procedimentos derivativos, a partir de pequenos motivos melódicos construídos por terça e semitom [014, 013], e o universo serial, estratégia já antecipada na *Partita II* [1961] para flauta e piano. No caso de Widmer, é o organicismo dos pequenos motivos que é o fenômeno abrangente, e a série decaafônica o fenômeno particular.

As experiências anteriores realizadas com esses motivos levaram, sem dúvida, ao namoro com a possibilidade de mapeamento do universo das classes-de-notas a partir desses pequenos conjuntos. A série utilizada nesta peça expõe três segmentos de quatro notas, todos eles fiéis ao princípio norteador da imbricação de terças e semitons, gerando vários conjuntos de tipo [013] e [014].

[si-dó#-ré-dó] [sol-mi-solb-sib] [fá-mi-sol#-lá]

No primeiro fragmento, [0123], a terça menor si-ré é ‘ornamentada’ com o dó#, ou com o dó. No segundo, [0347], temos um desenho simétrico: sib-sol-solb (3+1) e sol-solb-mib (1+3), e implicações tonais óbvias na direção de mib menor/maior. No terceiro, [0145], o intervalo sol#-fá é ampliado nas duas extremidades pelos semitons la e mi. Dessa forma, o mesmo procedimento gera homogeneidade e diversidade.

A organização do material numa série de doze sons não produz, no entanto, como poderia se esperar, um investimento na direção das operações dodecafônicas. Não há transposições, por exemplo, e só na segunda parte da peça aparece a inversão da série como material básico.

A peça se mantém relativamente fiel aos subconjuntos delineados pela série, aparecendo, ocasionalmente, sonoridades geradas pelas áreas de interseção entre subconjuntos. Percorre-se, várias vezes, a série em sentido original e retrógrado, mas, nesse caso, essa terminologia faz mais sentido com relação à ordem dos subconjuntos do que propriamente das notas.

- c. 1-2: sc1 [sub-conjunto1], [si-do#-ré-dó, 0123]
- c. 3-4: interseção entre sc1 e sc2 [ré-dó-sol, 025]
- c. 4-5: sc2 [sol-mib-solb-sib, 0347] o fá do c. 6 já anuncia o sc3
- c. 7-15: sc3 [fá-mi-sol#-lá, 0145]
- c. '16-17: sc2
- c. '17-20: sc1

O trecho seguinte vai se tornando cada vez mais típico de Widmer. É uma espécie de ‘encasquetação’ motivica que deverá acompanhá-lo (e às vezes persegui-lo) em diversas ocasiões. Aliás, vale à pena registrar que, assim como

fez com a coleta de cadências e falsas relações, Widmer chegou a dizer que estava pensando num próximo trabalho teórico onde enfocaria justamente esses momentos composicionais onde a música parece estancar, ‘realejos’ segundo ele próprio.

Ex. 28 *Trecho inicial da peça*

Ex. 29 c. 43-49

Os dois movimentos seguintes utilizam séries semelhantes:

[lá - sol - fá# - sol#] [dó# - fá - ré - sib] [mib - mi - dó - si]

[si - dó# - ré - dó] [sib - mib - mi - lá] [fá# - fá - láb - sol]

5.13 *Bloco I op. 27 para conjunto misto [1962]*

Dedicada a H. J. Koellreutter

Síntese:

1. Reflexão sobre uma análise feita pelo próprio Widmer
2. Posicionamento eclético (inclusividade) precoce, anterior ao GCB.
3. Busca de um novo pathos que não a dramaticidade do conflito
4. Soluções seriais, pentatônicas e de desenvolvimento livre integradas pela lógica motívica
5. Perfil diferenciado de tétrades, tendo semitom como intervalo comum
6. Investimento em diversidade de recursos tímbricos e texturais

Blocos. Além de canções e trabalhos para coro, minhas peças se agrupam principalmente em concertos, divertimentos e partitas. Os 'Blocos' — até o momento dois estão prontos e três outros a caminho — pretendem dizer algo novo de uma forma lapidar. Todos têm apenas um movimento.

Como num bloco de granito,
quartzo, feldspato e mica aparecem fundidos
ou como num 'bloco de carnaval',
onde pessoas e máscaras as mais distintas dançam entre si,

imagina-se, então, aqui,
acontecimentos musicais diferenciados que acontecem em paralelo e que se interpenetram.

Um desenvolvimento real já não existe: as coisas são fixas.

Acontece-lhes, no entanto, serem iluminadas a partir de ângulos distintos, vivificando-se umas às outras.

Aparecem assim 'camadas musicais' [estruturas], nas quais (de maneira lapidar) já não se busca a solução para o conflito, e sim a contigüidade e interpenetração de contrários que se transformam em elementos definidores da forma.

Sobre o 'Bloco 1 para 14 instrumentos'

4 elementos

A lírico...	flauta e madeiras...	serial
B rítmico...	pp - <i>Tutti</i> ... isorrítmico...	pentatônico
C mecânico...	<i>Tutti</i> ... estrito, cânone a 12 vozes	serial
D rapsódico...	Vibrafone e cordas...	desenvolvimento livre

Forma - ABCBADABCBA, coda B. Um rondó com múltiplas aplicações de inversões, retrógrados e sobretudo mudanças de tempo. EW 1962.

Este texto, encontrado com uma cópia antiga da partitura nos dá a oportunidade de aplicar um dos recursos pedagógicos de Widmer a ele próprio, qual seja, a possibilidade de tecer alguns comentários analíticos sobre a própria análise. O interesse pelo texto é imediato até por causa da escassez considerável de depoimentos de Widmer anteriores à criação do GCB, em 1966.

O primeiro aspecto a merecer comentário talvez seja uma definição precoce de ecletismo, ou inclusividade. Tendo a peça sido finalizada no início de 1962, vemos que a questão não era recente na cabeça de Widmer e, portanto, havia nascido com uma certa independência do que aconteceria posteriormente no trabalho compartilhado com os alunos. Na verdade, a peça dá conta de uma série de obras feitas a partir de uma mesma posição composicional.

O bloco de granito e o bloco de carnaval (uma escolha nada casual) são as referências analógicas escolhidas para esse esforço criativo que pretende dispensar a busca de uma “solução para o conflito”, abrindo mão, assim, da possibilidade tradicional de desenvolvimento, em favor de uma interpenetração de contigüidades distintas e até mesmo opostas, que se vivificam umas às outras. Guardadas as devidas proporções, essas são as mesmas intenções que levam à *Possível Resposta op. 169*, ou seja, à justaposição do afoxé com a orquestra sinfônica em 1988, já no final do percurso.

Saindo do plano mais genérico das premissas composicionais, temos nesse texto um registro de próprio punho da utilização de recursos seriais (a peça é dedicada a Koellreutter), englobados, é bem verdade, por uma visão que se pretende mais abrangente.

Ao inspecionarmos a seção A do rondó (bloco 1 a 46), o que mais nos chama a atenção é a prioridade que vai sendo concedida à questão da sonoridade, materializando uma das prioridades do homenageado (Koellreutter). Tanto Jmary Oliveira quanto Fernando Cerqueira, alunos de Widmer nesse primeiro momento, destacam essa valorização da sonoridade em si como algo muito importante para Widmer, possivelmente herdada de Koellreutter.

Olhando para esta peça retrospectivamente a partir do que Widmer compôs na virada da década de sessenta e no início da de setenta, em peças que se dedicam intensamente à pesquisa tímbrica-textural, tais como *Quasars op. 69*, *Sinopse op. 64*, *Prismas op. 70*, *Eclosão op. 83* e *Morfose II op. 92*, vemos que uma das raízes inegáveis é o *Bloco I* com sua admissão de longas sonoridades, que acabam levando a acordes e encadeamentos.

Widmer reconhece as seções A e C como seriais. Embora seja possível identificar as séries utilizadas nas duas seções, verifica-se que não há um investimento sólido em construir a peça a partir de desenvolvimento estritamente dodecafônico. No caso do primeiro trecho, a série é mais um apoio para a priorização das sonoridades longas do que o centro de atenção composicional. Podemos identificar dois formatos desta série: t0 que é apresentado pelas madeiras numa textura mais horizontal e contrapontística, e t8, que aparece de forma incompleta como base para as harmonias que pontuam as sonoridades, nos blocos 11 e 17. Tanto o procedimento serial utilizado por Widmer em outras situações, quanto as escolhas definidas nesta peça nos permitem conceber o material a partir de sub-conjuntos de quatro elementos. Esse é um aspecto deveras importante, pois aí, na articulação entre conjuntos, é que aparece a riqueza composicional da peça.

t0: [sol-lá-dó-si, 0135] [sib-fá-mi-mib, 0127] [réb-solb-láb-ré, 0157]

t8: [mib-fá-láb-sol] [fá#-(dó#)-dó-si] [lá-ré-mi-(sib)]

* as classes-de-notas entre parêntesis não estão presentes no trecho.

Mais adiante, entre os blocos 71 e 97, temos a confirmação da utilização dessa série, que aparece nesta oportunidade construída a partir de inversões de cada sub-conjunto: [dó#-si-sol#-lá, 0135] [sib-mib-mi-fá, 0127] [sol-ré-dó-fá#, 0157].

Já na seção C [c. 97-120], uma miniatura dentro da peça estruturada como cânone serial a doze vozes, concretiza-se a filosofia composicional do *Bloco I*. Uma lógica dodecafônica tradicional dificilmente aceitaria uma seção com propósitos tão densos no meio de perspectivas tão diferenciadas.

A série utilizada:

fá#-dó#-dó-sol [0156] fá-mib-ré-mi [0123] sol#-lá#-si-lá [0123]

Uma análise mais abrangente da peça vai mostrando como por trás da diversidade aparentemente excessiva há um trabalho sistemático de coerência motivica.

Ex. 30 *Gráfico analítico*

As tétrades utilizadas apresentam características comuns, que reverberam na peça através das repetições características da forma Rondó, assim como pela utilização de uma série de repetições internas nas diversas seções. Das dezessete possibilidades de *prime-forms* de tétrades que iniciam com o formato 01..., onze foram identificadas como desempenhando papel relevante na peça:

0123; 0125; 0126; 0127
0135

0145; 0147
0156; 0157
0167

Verifica-se nessa coleção de tétrades uma ênfase considerável sobre o formato de terça maior unida a semitom [045 ou 043], subconjuntos ativos na maioria das tétrades utilizadas:

0125; 0126; 0135; 0145; 0147; 0156; 0157.

Levando-se em conta que a combinação de terças com semitons ou com segundas maiores é na verdade o processo que permite dar origem aos conjuntos do tipo [014] e [025], então podemos perceber a existência de uma relação estreita entre a estratégia composicional do *Bloco I* e os procedimentos identificados nas demais peças.

Ex. 31 *Trechos da peça utilizados como base para as análises*

5.14 Concerto da Camera op. 33 para violino e orquestra de cordas [1964]

Síntese:

1. Utilização do conjunto 5-1 como idéia básica da peça
2. Processos melódicos de interação entre [014] e [025]

Deparamos de saída neste Adagio com duas utilizações do motivo característico (-1,-2,+1,-2), ou seja, conjunto 5-1 [01234], preenchendo o espaço de uma Quinta descendente, fá-sib. O comentário da *Partita II* já mostrou como esse conjunto pode ser entendido enquanto montagem de dois conjuntos [014]: [fá-mi-réb] [réb-ré-fá], deixando o mib como eixo de simetria; [ré-dó#-sib] [sib-si-ré], deixando o dó como eixo. O conjunto total apresentado é, portanto, o de uma quinta justa preenchida cromaticamente.

O terceiro compasso começa a diferenciação do tecido melódico, apoiando-se na energia de um salto ascendente de oitava. O conjunto utilizado no c. 3 faz reverberar vários conjuntos distintos. A segmentação dos conjuntos adjacentes mostra diversas possibilidades de combinação a partir de um semitom:

lá-sol#-mi [015]
sol#-mi-ré# [015]
ré#-mi-sol [014]
mi-sol-fá# [013]
sol-fá#-dó# [016]

Outros conjuntos não-adjacentes ganham relevo próprio todavia:

lá-sol-mi [025]
fá#-mi-dó# [025]

Os compassos quatro e cinco ilustram como os conjuntos do tipo [025] vão se infiltrando mais e mais no desenho do motivo original [01234]:

c. 4:

ré#-mi#-dó	[025]
dó-si-lá-sib-láb	[01234]
sol-lá-sol#-fá#	[0123]

c. 5:

dó-mi-fá#	[025]
si-dó#-fá#	[027]
fá#-mi#-sol#	[013]
fá#-sol#-si	[025]
sol#-si-sib	[023]
sib-réb-mib	[025]

O cromatismo característico do motivo original vai sendo entremeado pelas terças menores características do [025].

Ex. 32 *Início da peça, c. 1-5*

O início do segundo movimento traz outra sutileza, ilustrando o mesmo conjunto — [ré#-ré-dó-ré-dó#, 01234] — atuando agora a partir de um ambiente rítmico completamente distinto. Da mesma forma, observamos a intromissão gradativa de conjuntos do tipo [025]. O motivo que ‘escapa’ da nota repetida (ré) é um conjunto do tipo [025], (dó-mib-fá). Da mesma forma, no c. 24, vemos dois desses motivos formarem o gesto ascendente, (dó-mib-fá / láb-sib-réb); e mais adiante, no trecho c. 28-31, três deles, (dó-mib-fá / láb-sib-réb / mib- fá-láb). Desde a Suíte op. 6 já registramos a tendência de associar movimentos rápidos com a utilização de conjuntos do tipo [025].

Ex. 33 *Vivace* c. 20

O início do Andante volta a privilegiar o [014] como ponto de partida:

Ex. 34 *Andante*, c. 215-217

5.15 *Ludus Brasiliensis* op. 37 para piano solo - Concatenação n.162 [1966]

Síntese:

1. Fragmento escalar explorado como fonte de conjuntos [025]
2. Variação e ambiente rítmico-melódico brasileiro

Ex. 35 *Início da peça, c. c. 1-6*

Depois de apresentado duas vezes, c. 1-2 / c. 3-4, o fragmento melódico temático aparece isolado no baixo, c. 5-6. Trata-se do hexacorde 6-32 (dó-ré-mib-fá-sol-sib), cujo vetor intervalar 143250 nos atesta a inexistência de trítono, a presença de apenas um semitom, e a fartura de 4 segundas maiores e 5 quartas (ou suas respectivas inversões). Comparando com o [025], 011010, vemos que há uma equivalência acentuada na distribuição intervalar.

Poderíamos portanto, apresentar o mesmo motivo melódico como sendo constituído por quatro conjuntos [025]: (sol-fá-ré) (sol-sib-dó) (dó-mib-fá) (fá-ré-dó). Dois outros conjuntos possíveis no hexacorde (fá-sol-sib e mib-dó-sib) não aparecem de forma explícita no fragmento melódico. Além dessas possibilidades presentes na melodia, o acompanhamento do trecho c. 1-4 utiliza ainda o conjunto (mib-dó-sib, contralto) e (dó-mib-fá ou dó-ré-fá, no tenor). Dos vinte subconjuntos possíveis, seis são do tipo [025].

O segundo ambiente variacional confirma a ênfase sobre os conjuntos [025]:

Ex. 36 *Agitado c. 48*

As conseqüências desse tipo de escolha se espalham pela peça, nos diversos ambientes variacionais.

5.16 *Prismas op. 70 para piano e orquestra* [1970/71]

I. Ictus

Síntese:

1. Reutilização de esquema serial de organização das alturas em ambiente composicional diferenciado
2. Ênfase em valorização da sonoridade, binômio som-silêncio, recursos timbrísticos, texturais e de intensidade

O primeiro movimento — *Ictus* — é bastante representativo do estilo desenvolvido na Bahia a partir do final da década de sessenta, e que, dentro de mais alguns anos, estaria relativamente saturado, tal a intensidade da adoção do mesmo por alunos e compositores de níveis os mais diferenciados. Neste momento há ainda o brilho da aquisição recente. Nosso enfoque nessa peça consiste justamente em mostrar que essas aquisições mais recentes foram montadas a partir de uma estrutura já utilizada anteriormente, quase uma década antes.

A valorização da sonoridade não é exatamente uma novidade neste ponto. Já observamos anteriormente que a priorização do ‘som’, enquanto ferramenta composicional, pode ter sido algo herdado diretamente de Koellreutter, cuja atitude de valorização do binômio som-silêncio é bastante conhecida. Vimos na peça *Bloco I op. 27* [1962], para conjunto misto — dedicada justamente a Koellreutter — um primeiro movimento nessa direção; algo como um modelo para as mais de cem peças, compostas por membros do GCB e seus alunos, para formações idênticas, ao longo das três décadas seguintes.

Mais recente é a adoção de recursos de indeterminação associados a essa tendência de valorização do som. Essa raiz se desenvolve ao longo da década de 60, sendo pontuada por uma aproximação da música de Cage, pelas notícias das realizações do grupo Música Viva de São Paulo, pela audição intensiva das obras executadas no Festival de Darmstadt-Alemanha e pela afinidade descoberta com

relação à produção dos poloneses contemporâneos, principalmente K. Penderecki.

Toda a parte inicial desse movimento é construída em torno da nota 'si', tocada de forma iterativa no registro mais agudo do piano, e acompanhada por ataques periódicos das cordas (atrás do cavalete). Como acabamos de afirmar, é um ambiente típico dos começos de peças baianas desse período. A irregularidade dos ataques contribui para compor o cenário inicial.

O que nos interessa abordar nesta peça, no entanto, é a adoção de um procedimento de organização das alturas já testado anteriormente. Entre o bloco 14 e o 16, quatro notas são apresentadas em sonoridades longas, com dinâmicas diferenciadas: (si-dó#-ré-dó). O conjunto é bastante familiar, [0123]; trata-se, na verdade, do mesmo material utilizado na *Ceremony after a fire raid op. 28*

[si-dó#-ré-dó, 0123] [sib-solb-sol-mib, 0347] [láb-fá-mi-lá, 0145]

que passa a ser processado no novo ambiente composicional, enriquecido pela sonoridade dos efeitos, e pelos *clusters* utilizados. Os três subconjuntos apresentam disposições diferentes de terças e semitons, derivados do [013] e [014].

A partir do bloco 45, o piano assume seu papel mais solístico, reexpondo todo o material. Da mesma forma que na op. 28, o material é percorrido em sentido original e, logo depois, no sentido contrário. Vemos, no bloco 53, um gesto pianístico que engloba toda a série, iniciada, porém, a partir de duas notas do terceiro subconjunto. No trecho c. 61-70 que realiza a conclusão do movimento através de uma intensificação considerável, podemos acompanhar a distribuição de material de subconjuntos distintos entre a mão direita e esquerda do solista:

Ex. 37 *Trechos de Prismas op. 70*

5.17 Quinteto II op.63 para fl, ob, cl, tpa e fg. [1969]

Síntese:

1. Segmentação serial simétrica em tétrades
2. Utilização de retrógrado
3. Diversidade de recursos timbrísticos, texturais e de intensidade

Temos aí mais uma peça que organiza a totalidade das alturas, a partir de conjuntos de quatro elementos, colocando, mais uma vez, em movimento essa espécie de ‘serialismo motivico’, ou ‘tematicismo serial’ que Widmer desenvolve. Procedimentos de indeterminação e efeitos de timbre conferem uma sonoridade particular a esse movimento. Já não temos apenas compassos, e sim uma alternância entre seções que se utilizam de blocos medidos em segundos e seções que se apoiam numa métrica quaternária. O gesto de ‘acelerando até o mais rápido possível’ ocupa os pontos mais importantes de articulação.

Do bloco 1 até o 6 temos duas exposições do material a ser utilizado:

- b. 1-3: [sol#-si-dó-sol, 0145] [lá-mi-sib-mib, 0167] [fá#-dó#-ré-fá, 0145]
b. 4-6: [láb-sol-dó-si, 0145] [mi-mib-lá-sib, 0167] [ré-réb-fá-fá#, 0145]

A construção envolve, assim, dois conjuntos [0145] como extremidades, separados pelo [0167]. O tetracorde [0145] é uma formação dupla de tricordes [014]. O conjunto [0167] mantém esse procedimento de simetria, só que a partir do tricorde [016].

No trecho c. 7-12, vemos uma permutação da ordem dos subconjuntos. O segundo subconjunto inicia em evidência [mib-mi-sib-lá, 0167], e a melodia do oboé (c. 8) transita para o terceiro [fá#-ré-fá-réb na flauta, 0145]. O primeiro subconjunto aparece incompleto na flauta no c. 9 [dó-sol#-si, 014]; o quarto elemento é apresentado pelo oboé no c. 11

Ex. 38 *Blocos 1 - 6, 7 - 12.*

Enquanto isso, o segundo subconjunto reaparece na flauta (c. 1-11), e o terceiro é utilizado como finalização da seção, c. 11-12 [fá#-dó#-ré-fá, 0145]. Tudo, portanto, absolutamente dentro do esquema. Tanto os subconjuntos quanto os elementos que os constituem (as classes de notas) são permutados continuamente gerando diversidade.

Mas como explicar o trecho do c. 14-19? De repente, deparamos com o acorde reb-sib-mib-fab [0136], que permanece como acompanhamento da melodia do oboé durante todo o trecho. A melodia do oboé inicia a partir do fá#. Como entender isso com relação à lógica anterior? Percebe-se, de saída, algo que é muito comum em Widmer e que não havia acontecido ainda nesta peça. O conjunto [sib-réb-mib-fáb-fá#] pode ser entendido como reproduzindo a mesma lógica de simetria utilizada com o [014] e [016], só que a partir do [025]:

[sib-réb-mib, 025] [fá#-fáb-réb 025]

Mais interessante ainda: todo o conjunto pode ser encontrado na série que é a base do movimento (apresentada aqui sem delinear os subconjuntos):

sol# - si – dó – sol – lá – mi – sib – mib - fá# - dó# - ré - fá

Se pensarmos que as notas (fá e ré) do b.12 são o início de um movimento retrógrado, algo que Widmer utilizou nas peças op. 23 e op. 70 (já comentadas), então veremos que o conjunto [sib-réb-mib-fáb-fá#] aparece todo aí juntinho a partir do antepenúltimo elemento da série. A melodia do oboé cuida justamente de completar o retrógrado [fá#-lá-si-sol#-dó], excluindo apenas o sol.

No c. 20 temos outra evidência da existência autônoma da série. A melodia do oboé expõe todo o material:

Ex. 39 *Trechos do Quinteto II, c. 14-19 e c. 20.*

5.18 Interlúdio 2: Um resumo sobre as tétrades preferenciais

Esse interlúdio será dedicado ao acompanhamento da utilização de tétrades nas composições de Widmer, um processo que conforme já apontamos em diversas situações, apresenta marcas claramente identificáveis do papel reservado aos tricordes preferenciais. O interesse, no entanto, não é simplesmente apresentar mais esse conjunto de evidências, e sim observar os critérios de formação dessas tétrades, que como já vimos, desempenham um papel importante não apenas como agentes de segmentação de agregados, como também nas vicissitudes da superfície composicional e na lógica espacial que vai sendo tecida.

Uma apreciação feita no conjunto das obras mencionadas neste capítulo, sem grandes pretensões de contabilidade apurada, nos oferece a seguinte lista de tétrades mais proeminentes — terminologia de Forte (1973) e Strauss (1990):

4 – 10 *	[0235]	4 - 11 *	[0135]
4 – 13 *	[0136]	4 - 3 +	[0134]
4 – 7 +	[0145]	4 - 22 *	[0247]
4 – 17 +	[0347]	4 - 4 * +	[0125]
4 – 1	[0123]	4 – 26 *	[0358]
4 – 23 *	[0257]	4 – 27 *	[0258]

influência predominante de [025] *

influência predominante de [014] +

Das 29 possibilidades de formas primas de tétrades contabilizadas por Forte, apresentamos, na tabela acima, doze possibilidades utilizadas com frequência notável. As tétrades claramente derivadas de [014] — 4-3, 4-7 e 4-17 — ilustram três processos de montagem dos tricordes, relacionados entre si. A inversão da tétrade é igual a si mesma, sinalizando a importância dos processos de simetria

para Widmer. O que muda entre eles é o âmbito da montagem, uma terça maior, uma quarta e uma quinta. Em geral, as tétrades derivadas de [014] são mais freqüentes nas décadas de 50 e 60 do que na produção posterior.

As tétrades claramente derivadas de [025] — 4-10, 4-11, 4-13, 4-22 e 4-26 — aparecem desde o início da produção de Widmer, mas tornaram-se mais proeminentes ainda nas duas últimas décadas, seja pela aproximação do universo octatônico que comentaremos adiante, pela utilização constante de fragmentos escalares ricos em [025], pela possibilidade de construir séries totalmente segmentadas por [025], ou ainda pela freqüência de conjuntos [025] em material das culturas locais.

Os conjuntos 4-10 [0235] e 4-11 [0135] podem ser encontrados em inúmeras peças, e coincidem com segmentos escalares comuns a formações diatônicas maiores, menores ou octatônicas. Podem ser vistos como produzidos pelo acréscimo de um elemento interno ao âmbito do tricorde [025]. O 4-10 mantém o princípio da simetria através de inversão. O 4-11 foi especialmente explorado em idéias básicas de peças da década de 70, tal como *Suave Mari Magno* op. 97 (si-dó-ré-mi), *Eclosão* op. 83 (mi-fá-sol-lá e sua inversão sol-fá#-ré-mi), *Catálise* op. 90 (que utiliza o pentacorde 5-2 [01235], si-dó-dó#-ré-mi), e o *Quarteto IV* op. 98 (dó-ré-mi-fá), dando origem a um capítulo especial do processo de clusterificação de motivos que será discutido adiante.

O conjunto 4-13 é um dos campeões da fase octatônica da maturidade, aparecendo em diversas composições na mesma localização (ré-dó#-si-sol#). Veremos adiante, que além da proeminência que adquire na superfície das composições, trata-se da base de uma estrutura pré-composicional denominada de bifonia. O método de construção pode ser descrito como o acréscimo de um elemento externo ao âmbito inicial de um [025, sol#-si-dó#].

Podemos estabelecer relações entre a montagem das tétrades derivadas de [014] e aquelas de [025]. Dessa forma, o 4-3 [0134] pode ser considerado como equivalente a uma formação [0245] — por acréscimo de um elemento interno — cuja forma prima é [0135], ou 4-11. O conjunto 4-17 [0347] e o 4-26 [0358] são claramente equivalentes quanto à valorização de uma simetria na estrutura — o semitom central do [0347] é um eixo onde se apoiam dois conjuntos [014], o mesmo ocorrendo com o intervalo de segunda, central ao [0358]. Os conjuntos 4-7 [0145] e 4-23 [0257], ilustram um acréscimo de elemento externo ao âmbito dos tricordes originais, relação idêntica à que se estabelece entre 4-13 [0136] e 4-4 [0125]. O conjunto 4-4 possui a característica notável de combinar [014] e [025] numa mesma estrutura.

Mesmo sem qualquer preocupação com exatidões matemáticas vamos percebendo a intrincada rede de relações que o universo das alturas oferece aos ouvintes e analistas da música de Widmer, tecendo uma lógica que nasce de características dos próprios intervalos, cristaliza-se em tricordes preferenciais e aglutina-se em conjuntos cada vez mais complexos.

5.19 Sinopse op. 64 para orquestra, coro (SATB) e solistas (sopr/vn/vc/pf) [1970]

Síntese:

1. Acorde inicial (agregado) resume material melódico-harmônico da peça
2. Dramaticidade obtida por indeterminação de alturas, massas sonoras e efeitos instrumentais

Não há ilustração melhor daquilo que Widmer pretendia evocar ao pedir aos alunos que construíssem uma ‘constelação’, do que o acorde inicial dessa exuberante peça (os exemplos são retirados da redução para piano).

Ex. 40 *Acorde inicial*

fá - láb - fá# - si - ré - mi - lá - dó - mib - sol - sib - réb

O conjunto é distribuído num âmbito de cinco oitavas, com os intervalos maiores na base do acorde, e os menores na parte superior, buscando dessa forma a sonoridade plena que a tradição recomenda em termos de orquestração. Justamente nessa extremidade superior, e a partir do impacto do acorde inicial, surge um dos motivos característicos da peça, apresentado pelo trompete [réb-dób-sib ..., 013].

Ex. 41 c. 7-11

Tomemos o trecho c. 7-11 — que além de ser construído a partir de um conjunto muito semelhante à constelação inicial, mantém quase todas as alturas no mesmo ponto em que aparecem nesse primeiro acorde — como uma oportunidade para a referencialização dentro do percurso de Widmer. Pensemos, por exemplo, em subconjuntos de três ou de quatro elementos.

subconjuntos de 3 classes de notas:

013 - réb-sib-dób lá-sib-sol

014 - mib-solb-ré mi-fá-láb

012 - réb-dó-si

subconjuntos de 4 classes de notas:

0124 - réb-sib-dób-lá

0347 - sib-sol-mib-solb

0236 - ré-mi-fá-láb

Em ambos os casos, os conjuntos são familiares. O tetracorde [0124] pode ser descrito como uma das variantes que se obtém do tricorde [014] a partir da inclusão de mais uma nota (tal como o 0145), podendo ser relacionado ainda com o pentacorde [01234] utilizado no op. 33 como base do motivo [-1,-2,+1,-2]. O tetracorde [0347] também é variante do [014], já tendo sido comentado em peças como a op. 28 e op. 70. Da mesma forma, o [0236] contém um proeminente [014].

Com a entrada da voz solista no c. 13, mantém-se a mesma lógica:

Ex. 42

De dentro da constelação sonora do acorde inicial sobressai, dessa vez, o segmento inferior. O tricorde [fá-láb-fá#, 013] ampliado pela inclusão de mais um elemento [sol], apoia a dramaticidade do verso “A torre de marfim”. Trata-se portanto do tetracorde [0123], que, logo adiante, será mais uma vez ampliado, levando ao pentacorde [fá-fá#-sol-sol#-lá, 01234], através da inclusão de mais um elemento, no caso o [lá]. O verso “corredores de bruma congelada” expõe o pentacorde em plena atuação, gerando um desses motivos que se enroscam em torno de si mesmos e que Widmer utilizou em inúmeras peças.

Ex. 43

Não se deve deixar de observar que o leque de procedimentos relacionados com a lógica de conjuntos nessa peça é apenas uma das vertentes composicionais. Muito da dramaticidade que o próprio texto exige é conseguida através de outros recursos, tais como a indeterminação de alturas, o trabalho com massas sonoras, a diversidade de efeitos instrumentais. A permanência dos procedimentos costumeiros de organização das alturas fornece uma espécie de foco para essas outras possibilidades mais difusas, relacionando-as e relativizando-as entre si. Essa aliás é a tônica da experiência widmeriana a partir do final da década de sessenta, cristalizando-se de maneira inequívoca a partir do *Quasars op. 69*.

5.20 Trilemma op. 80 para sexteto vocal [1973]

Síntese:

1. Ressignificação de elementos palestrinianos no universo composicional motivico widmeriano
2. Utilização do hexacorde 6-Z23 [023568]

Tomemos como ponto de partida aquilo que Widmer (1980) escreveu sobre a peça no “Skizze eines Selbstporträts unter verschiedenen Gesichtspunkten”:

Primeiro prêmio no Concurso nacional de Composição promovido pelo Goethe-Institut do Brasil e da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea, 1973. O Collegium Vocale apresentou esta peça por todo o mundo e recebeu pela gravação do disco *Moro Lasso* o prêmio da Deutschen Phono-Akademie.

Primeiramente, ouve-se o moteto *O Crux Ave* de Palestrina. A primeira frase de Palestrina é o ponto inicial da composição. O texto utilizado - “O crux ave spes unica, hoc passionis tempore”, traduzido: “Ó cruz, única esperança nestes tempos de sofrimento” - é interpretado diferentemente:

- Esperança celeste através da Cruz de Cristo (Palestrina)
- Esperança romântica pela cruz pessoal (Tonal)
- Esperança irracional no sacrifício da humanidade (Ruídos)

A essa altura do caminho, não espanta perceber que a voz aguda do trecho de Palestrina apresenta nada mais nada menos que um conjunto do tipo [025], sib-dó-mib. O baixo apresenta uma variante [sib-fá-mib, 027], e o tenor, o tetracorde [ré-sib-lá-sol, 0237], de onde Widmer retira o [023] que servirá de amálgama para a seção inicial.

O trecho c. 6-9 é construído justamente a partir de três conjuntos semelhantes que se articulam em torno de um pedal sobre a nota ré, guardada como prolongamento da sonoridade do moteto de Palestrina:

c. 6: dó-mib-ré, 023

c. 7: mi-fá#-fá-sol, 0123

c. 8: lá-dó-sib, 023

Ex. 44 c. 1-11

Sendo assim, o que se ouve nos c. 10-11 é resultado desse processo. O hexacorde [mi-fá#-sol-lá-sib-dó, 023568] pode ser entendido como uma junção dos conjuntos [mi-fá#-sol, 023] e [lá-dó-sib, 023] ambos presentes no material apresentado anteriormente, ou ainda como resultado de [mi-fá#-lá, 025] e [sol-sib-dó, 025]. Deve-se observar como a sonoridade do [014] se infiltra no hexacorde, ainda que sorrateiramente, seja a partir do tricorde [sib-sol-fá#, 014] ou [sib-lá-fá#, 014]. Todo esse terreno é bastante familiar. O que acontece a partir do c. 13 confirma essa última observação.

Ex. 45 c. 12-26

Ex. 46 *Gráfico relativo ao c. 13-19*

5.21 Interlúdio 3: *Motivos melódicos que se enroscam*

Já assinalamos em diversas oportunidades (op. 6, op. 23) a presença de construções motivico-melódicas derivadas do conjunto 5-1 [01234], muitas vezes associadas ao formato $[-1,-2,+1,-2]$ — a exemplo do *Concerto da Camera* op.33, que o utiliza diretamente como idéia básica —, ou mesmo como intensificação e ‘encasquetação’, tal como em *Trilemma* op.80.

Várias outras situações poderiam ser invocadas, mas o nosso objetivo neste interlúdio não é contabilizá-las enfatizando sua iteração, e sim lembrar que a presença desses motivos é indicativa da presença (ou da busca de) uma lógica espacial melódica local, uma arrumação dos elementos melódicos disponíveis, atribuindo papéis diferenciados a cada um deles — muitas vezes a última nota do motivo ressignifica todas as outras, colocando-as como que de cabeça para baixo—, tudo isso absolutamente relacionável à presença dos conjuntos preferenciais, ou seja, apontando para lógicas abrangentes e de longa duração.

Sendo assim, fica aqui delineada a possibilidade de aprofundar esse horizonte de construções melódicas como vertente subsidiária do trabalho inicial de identificação dos conjuntos estruturais. Um estudo desse tipo, lidaria diretamente com questões ligadas ao conceito de contorno, relacionando-as à produção permanente de significações na cadeia melódica.

Não custa observar, por exemplo, que a formação motivico-melódica mais característica daquilo que estamos denominando como fase das estratégias octatônicas em Widmer — (Cf. 5.28), ré-dó#-si-sol#-lá#, conjunto 5-10 [013456] — apresenta um contorno $[-1,-2,-3,+2]$, com vários traços distintivos comuns ao formato anteriormente mencionado $[-1,-2,+1,-2]$.

O compromisso com a lógica de um preenchimento melódico do espaço está evidente em ambos, sendo que o primeiro, 5-1, satura o espaço disponível de terça maior (4), enquanto que o segundo, 5-10, deixa ainda duas lacunas no âmbito de trítono que gera. Observando o próprio 5-1 a partir do terceiro elemento, logo depois da emissão de uma terça menor, verificamos que a lógica do preenchimento melódico depende justamente da problematização que essas lacunas trazem para a audição da construção melódica. Essa quarta nota como que contradiz a lógica que vinha sendo tecida, obrigando o ouvinte a uma atitude mais abrangente. A contradição é reforçada pela mudança de direção (+1) que ocorre naquele ponto, cabendo à última nota do motivo tecer uma espécie de compromisso que absorve todo o resto. É a inclusividade no nível microscópico.

No caso do 5-10, a ruptura maior ocorre justamente na última nota, marcada da mesma forma pela mudança de direção melódica. Embora a quarta nota traga o trítono como sonoridade emblemática e vibrante, é a ruptura da quinta nota que fica soando, até quando o motivo já foi encerrado, o que levou Widmer a desenvolver uma miríade de pequenas variantes dessa situação.

Num nível mais profundo ainda, 5-1 e 5-10 podem ser analisados como manifestação de uma premissa composicional subjacente a grande parte da obra de Widmer, a simetria. Já comentamos anteriormente a simetria do 5-1 (Cf. 5.9). No caso do 5-10 é bem fácil vê-lo como uma montagem simétrica de duas terças menores: [(ré-dó#-si) (sol#-lá#-si)]. Os dois segmentos, com suas incompatibilidades de implicação, refazem a lógica octatônica e logo atrás dela a lógica dos conjuntos [014] e [025].

Assim como no dito de Nietzsche — apud Widmer (1988, p. 3) — o que parece detalhe à primeira vista é um vasto universo onde podemos fincar nossa pesquisa. As construções melódicas de Widmer são um manancial de esperteza composicional (as repetições são inerentes à busca), e revelam essa fronteira

sempre presente entre desenvolvimento orgânico e absorção inclusivista. Apenas esses dois temas que acabamos de levantar, construção simétrica e o papel da ruptura nas estruturas melódicas, tem um enorme potencial de varredura da obra em foco, aparecendo em uma diversidade de situações, e levantando uma série de outras questões.

Ex. 47 (Cosmofonia, Quarteto IV, Eclosão, Trio op. 144)

A estrutura simétrica-assimétrica apresentada no tema de *Cosmofonia* op. 163 (1987) para sax e cordas ilustra as possibilidades em jogo. O motivo inicial, o hexacorde [012345], pode ser entendido como tendo dois fragmentos simétricos [(+1,-2) (-1, +2)]. Trata-se de uma variante das estratégias já descritas, com dois pontos de ruptura, e mais sofisticada ainda, pelo desequilíbrio do movimento descendente para ré, que vai funcionar como uma espécie de polo com relação ao motivo clusterificado. No *Quarteto IV* op. 98, outra estratégia interessante de ruptura, utilizando o conjunto [01236]. O sol# rebelde, tanto pode remeter a Bach quanto ao universo octatônico que se aproxima (no percurso composicional) com seu trítone característico.

A peça *Eclosão* op. 83 [1973] depende largamente da manutenção de um conjunto de relações melódicas estáveis durante o início da peça, e das possibilidades de ruptura que vão surgindo em direção ao clímax final, rupturas essas, que longe de destruírem a lógica anterior, pelo contrário, ampliam-na, fazendo com isso uma reviravolta tremenda. É o caso do sib que surge como consequência do motivo ascendente mi-fá-sol-lá ... sib. Ele transforma o motivo em uma simetria (mi-fá-sol-lá; sib-lá-sol-fá). No *Trio* op. 144 [1984] vemos um espichamento do procedimento, projetando as estratégias num âmbito dilatado de oitava. O dó# final aparece como ruptura potencializada, que ressignifica todo o octacorde anterior. Os exemplos se multiplicam.

5.22 *Trégua op. 93-b, para flauta solo* [1976]

Síntese:

1. Processo cíclico de elaboração serial
2. Segmentação através conjuntos preferenciais

Podemos acompanhar nesta peça solo, mecanismos composicionais já caracterizados como tipicamente widmerianos. O interesse particular em colocá-la em foco é a oportunidade que oferece de apreciar a naturalidade com que os procedimentos vão sendo integrados numa prática abrangente.

A sonoridade longa (e as modalidades de plasmação que oferece) aparece como recurso de inicialização da peça, algo já testado inúmeras outras vezes por Widmer. Da sonoridade longa (ré) brotam os intervalos de uma primeira célula básica: a terça (si-ré), a segunda maior (ré-dó; dó-ré), e a segunda menor precipitada pela aparição do dó# (dó#-ré). Contabilizando tudo: [ré-si-dó-dó#, ou 0123], a mesma célula utilizada no início da peça *Ceremony after a fire raid op.28*.

A próxima novidade surge no final do quarto sistema, é a nota mi. Logo assistimos outra célula ser formada [fá-mi-ré-dó#, 0134] e mais outra, sua simétrica ascendente [mi-fá-sol-láb, 0134]. No meio do quinto sistema, esse último conjunto ganha mais um elemento, transformando-se com a inclusão do (fá#) no costureiro [01234]. Ainda nesse sistema encontramos uma outra variante da tétrade [0134], o conjunto [fá-mi-dó#-dó, 0145].

A próxima novidade, em termos de formação de conjuntos, acontece no sexto sistema, mais precisamente no terceiro compasso: [fá-sol-sib-dó, 0257], uma montagem de dois conjuntos [025]. No final do sistema, vemos uma parte desse conjunto (sib-dó) ser utilizada para lembrar o estágio anterior: [dó#-lá-dó-sib, 0134] e [dó#-lá-dó-sib-si, 01234].

A melhor confirmação de que o caminho analítico que estamos delineando fundamenta-se na própria construção de Widmer surge como um gesto de recapitulação do percurso realizado, que ganha, necessariamente a partir disso, um sentido de conclusão. Ele aparece no final do oitavo sistema: ré - si - dó - mi - dó# - fá -láb - sol - sib

Mais uma vez, é o Widmer do nonacorde que se apresenta. Vemos que o percurso da peça está todo aí sintetizado:

ré-si-dó, 013

ré-si-dó-dó#, 0123

dó-mi-dó#-fá, 0145

mi-fá-sol-láb, 0134

fá-láb-sol-sib, 0235 (nono sistema)

sib-sol-fá-ré-dó-lá-sol mi-ré-si -lá-fá#-mi, uma montagem de conjuntos [025]

Vemos aí uma trajetória claramente exposta: [013], [014] e [025]. Os movimentos melódicos e as células mais complexas que vão sendo construídos obedecem à lógica dessa expansão intervalar gradual de [013] a [025]. A parte final, completamente dominada pelo [025], prenuncia o que acontecerá em peças posteriores, como *Ígnis* op. 102 e *Dois Re-tratos* op. 133. Depois do último gesto agitado, retorna-se à sonoridade longa, ao (ré) do início da peça.

Não custa observar a predominância de conjuntos relacionados com estratégias de inversão. Tanto o [0123], quanto o [0145], [0134] e [0235], produzem como retrógrados os mesmos conjuntos de origem.

Ex. 48 *Trégua* op. 93-b

5.23 *Ignis op. 102 para conjunto misto* [1977]

Síntese:

1. Organização serial e simétrica, segmentada em tricordes [025]
2. Projeção da lógica serial em estruturas melódicas
3. Expectativas tonais, bifonia (Lá, Mib)

O apego de Widmer a procedimentos seriais ou quase-seriais é, em geral, muito pouco comentado. Ao apontarmos, neste trabalho, diversas situações onde as alturas têm orientação serial inequívoca, estamos tocando em algo bastante curioso que é a manipulação desse repertório de estratégias composicionais sem a reprodução do estereótipo sonoro tantas vezes associado a esse tipo de escolha. As peças de Widmer soam mais widmerianas que seriais!

Nesta peça, uma das mais vigorosas de Widmer, há uma verdadeira explosão sonora logo no início, e depois, pouco a pouco, as coisas vão abrandando, para finalmente reeclodirem numa reexposição variada poucos compassos antes do final. A peça flui de forma bastante natural, convencendo o ouvinte de sua lógica sonora e da correção dos desenvolvimentos que vão sendo construídos. Em outras palavras, a peça parece, muito mais, fruto de uma intuição privilegiada do que produto de maquinações rigorosas.

Mas essa oposição que acabamos de expor (intuição versus maquinações) é algo que o próprio Widmer tenta transpor várias vezes, sendo essa capacidade de transcender a técnica pela técnica um dos parâmetros utilizados na avaliação de seus alunos, conforme comentamos no capítulo anterior. Essa capacidade integradora do compositor é, na verdade, parte integrante de seu repertório de ilusionista. *Ignis* é um exemplo brilhante desse processo, pois celebra o impacto da sonoridade através de construções que utilizam uma lógica severa, tecida principalmente a partir de possibilidades sugeridas pelos conjuntos do tipo [025], como ilustra o diagrama abaixo:

4	7	9	11	6	8	8	6	11	9	7	4
3	1	10	0	5	2	2	5	0	10	1	3

Ex. 49 c. 1-9

Está aí representado, por notação numérica, o trecho c. 1-9 da peça. Em primeiro lugar, deve-se observar no desenho um eixo de simetria, que coincide com a barra de compasso entre c. 4 e c. 5, e que divide o nosso diagrama em duas metades. A simetria vale também para os valores rítmicos utilizados. Quanto ao tratamento das alturas, trata-se evidentemente de um desenho serial, onde a série dodecafônica é organizada a partir de subconjuntos de três elementos, cada um deles sendo rigorosamente um conjunto do tipo [025].

mi	sol	lá	si	fá#	sol#
mib	réb	sib	dó	fá	ré

Ex. 50 *Redução do trecho c. 1-9*

Vê-se, através do gráfico, como a nota dó que aparece no trompete completa o hexacorde inferior. Trabalhando a série como uma construção a partir de subconjuntos uniformes, Widmer estabelece a conexão que necessita entre o universo serial mais ortodoxo e o universo das manipulações motivicas, sendo essa uma primeira fonte de ‘heterodoxização’ de sua linguagem. A importância do tratamento motivico se estenderá por toda a peça, dando coesão e coerência a uma série de eventos.

Uma segunda fonte de ‘heterodoxização’ advém das expectativas criadas com relação à existência de centros tonais, insinuados, com menor ou maior intensidade, em diversos pontos da peça. Uma terceira e quarta possibilidades de relativização surgem a partir da atenção concedida a gestos e construções que

ênfatizam os efeitos instrumentais (e a coloração daí decorrente), e do tratamento rítmico.

Ao inspecionarmos o trecho c. 1-9 verificamos que vários desses mecanismos lá estão presentes, em convivência pacífica com o desenho das alturas. Há, por exemplo, uma acentuação significativa do mib que inicia a peça, antecedido pelos ‘ornamentos’ da trompa e da clarineta, assim como da tríade de Lá maior no c. 7.

Já que falamos dos ‘ornamentos’ que antecedem o mib, vale a pena ressaltar que eles continuam durante o trecho, funcionando como elementos de pontuação, e enfatizando a celebração da sonoridade de [025]. Apenas nesse trecho, podemos localizar 22 formatos distintos de [025]

mib – fá - láb	mib – solb - láb
mi – fá# - lá	mi - sol - lá
fá – sol - sib	fá - láb – sib
fá# - sol# - si	fá# - lá – si
sol – lá - dó	sol - sib - dó*
sol# - sib - dó#	sol# - si - dó#
lá – si - ré	lá - dó – ré*
sib – dó - mib	sib - réb - mib
si – dó# - mi	si - ré – mi
dó – ré - fá	dó - mib - fá
dó# - mib - fá#	dó# - mi - fá#
ré – mi - sol	ré - fá – sol

* Apenas esses conjuntos não estão presentes no trecho c. 1-9.

Olhando mais adiante na peça, podemos encontrar evidências de que a lógica proposta nesse segmento inicial continua atuando, seja através do trabalho motivico, seja pela engrenagem serial, que não aparece da forma ortodoxa e sim como resultado de operações de derivação motivica, como bem demonstra o solo

de clarineta c. 8-13. A melodia estrutura-se como uma espécie de variação construída em torno da série utilizada no trecho c. 1-9.

Ex. 51

5.24 *Gira Estrela op.124/1 para coro misto* [1980]

1º. Prêmio no Concurso Nacional da FUNARTE - 1980.

Síntese:

- 1. Técnicas de miniatura**
- 2. Tensão entre formato de miniatura e horizontes do texto**
- 3. Operações motivicas com [025]**

Ex. 52

Tendo em vista o verdadeiro impacto *estésico* (sonoro, emocional, poético, intelectual, místico..., musical, portanto) que provoca, esta peça é uma conquista enorme em termos de simplificação dos meios utilizados, e um atestado incontestado da virtuosidade coral de Widmer. É mesmo inacreditável que esse ‘fragmento’ de 35 compassos tenha a completude e, ao mesmo tempo, a flexibilidade que tem.

Widmer se utiliza de uma dramaticidade especialmente moldada para o formato em miniatura. O solo de soprano é apenas um compasso (e sua repetição), e, no entanto, tem uma duração enorme na memória afetiva (existe outra?) do ouvinte. Uma linha descendente de quinta (c. 1-4) se espicha (já em outra voz) até completar uma oitava (c. 3-5).

Nada impede no entanto que a miniatura proposta abrigue em si nada mais nada menos que o universo. O texto, escrito pelo próprio Widmer, descortina horizontes vastíssimos — “gira mundo, gira tudo, gira sol, gira estrela / leste-oeste, noite-dia, tarde-cedo / jovem-velho, claro-escuro, paz-guerra...”. O impacto desse paradoxo aponta para o desafio intelectual da construção dos processos composicionais da peça.

Começemos observando a curiosa similaridade entre *Gira Estrela op. 124*, de 1980, e a *A-v-e M-a-r-i-a op. 32* de 1962. Apesar de bem diferentes em termos de

sonoridade, ambas são construídas a partir de um nonacorde, que pode ser facilmente referencializado com relação a uma coleção escalar (ré no caso da Ave Maria, lá no presente caso):

Gira Estrela: lá - si - dó# - ré - ré# - mi - fá# - sol - sol#, (lá).
Ave Maria *: lá - si - dó - dó# - ré - mi - fá# - sol - sol#, (lá).

* Transposta aqui para o centro lá, visando facilitar a comparação

Assim como em *Ignis*, há em *Gira Estrela* uma dependência acentuada do conjunto [025], como elemento definidor das sonoridades que a caracterizam.

Ex. 53 *Gráfico analítico, c. 2-3*

Tabela de formatos do 025:

a0: mi - dó# - si	b0: mi - ré – si
a1: fá - ré – dó	b1: fá - mib – dó
a2: fá# - ré# - dó#	b2: fá# - mi - dó#
a3: sol - m i – ré	b3: sol - fá – ré
a4: láb - fá – mib	b4: sol# - fá# - ré#
a5: lá - sol – mi	b5: lá - sol – mi
a6: sib - láb – fá	b6: sib - láb – fá
a7: si - lá - fá#	b7: si - la - fá#
a8: dó - sib – sol	b8: dó - sib – sol
a9: dó# - si - sol#	b9: dó# - si – sol#
a10: ré - dó – lá	b10: ré - dó – lá
a11: mib - réb – sib	b11: mib - réb – sib

Um resumo das aparições de formatos [025] na primeira parte da peça, c. 1-15, dando continuidade ao trabalho apresentado no gráfico acima nos mostra o seguinte:

- c. 2: a0, b0, a10
- c. 3: a7, b7, b9
- c. 4: a0, b9
- c. 5: a5, b7
- c. 6: a0, b0
- c. 7: b7
- c. 8-9: a0, b0, a2
- c. 10: b2, b7
- c. 11: a2
- c. 12: a0, a2, b7
- c. 13-14: b2, a0

A segunda parte da peça não traz grandes novidades além dos conjuntos b5 (lá-sol,mi) e a3 (sol-mi-ré), tornados viáveis pela presença do sol natural entre c. 16-24, sendo este último apenas vislumbrado no c. 23 (contralto). Deixando de lado essa aparição esporádica, podemos organizar o material utilizado da seguinte forma:

- a0 / b0
- a2 / b2
- a5 / b5
- a7 / b7
- a10 / b9

Essa forma de apresentar o material sugere que a mesma lógica interna do conjunto-motivo estaria sendo usada para os níveis de transposição: a0-a2-a5 ou b0-b2-b5, transposições que iniciam em mi, fá# e lá respectivamente; a7-a5-a2 (si-lá-fá#), a0-a10-a7 (mi-ré-si), b0-b9-b7 (mi-dó#-si) e assim por diante. Essa estratégia composicional seria um dos fatores responsáveis pelo alto grau de coerência sonora da peça, e pela eficácia da miniatura.

5.25 Interlúdio 4: Estudo de uma forma variação

Kosmos Latino-Americano op. 134 - Variações em forma de onda [1978-1982]

De forma simétrica ao procedimento utilizado em vários textos que redigiu, desta feita é o ‘discurso musical’ que vai sendo construído em torno de uma representação aparentemente extra-musical. Assim como muitas outras peças de Widmer, esta vem embalada por uma epígrafe, neste caso a letra de uma melodia folclórica, que será utilizada como referência para a peça: “laiá olhe a onda, na ponta da areia, / a onda me pega, na ponta da areia”. Batizando-a de *Variações em forma de onda*, Widmer conecta o universo do texto com o universo sonoro que pretende desenvolver.

Há muitos sentidos para a onda que dá nome à peça. Em primeiro lugar, a melodia reproduz o formato de ondas, como o exemplo adiante demonstra, e não apenas no formato total, pois cada segmento da melodia funciona como uma pequena ‘marola’ da onda maior, digamos assim. O efeito de alternância entre os registros da mão esquerda e direita também influi sobre a sonoridade de onda.

A organização rítmica da melodia segue o mesmo caminho, um 5 por 8 que, com sua ambigüidade estrutural de [3 + 2 ou 2 + 3], veicula, de maneira admirável, construções rítmicas capazes de refletir as sensações de equilíbrio/desequilíbrio do meio marítimo. Cada uma das durações tem um papel importantíssimo no efeito de marola a ser criado.

Os dois primeiros compassos do tema, que veiculam o primeiro gesto em forma de onda, já introduzem uma proporção característica do balanço rítmico que dominará o início da peça. Cada segmento é constituído por dois compassos (reunindo o equivalente a 10 colcheias). Os dois ataques iniciais preparam a subida, há uma espécie de flutuação na quinta nota, como se a energia da subida

faltasse; o salto de trítono [dó - fá#] define o pico da onda [dó] e seu refluxo, e também a proporção $[7 + 3 \text{ ou } (1+2+1+1+2) + (3)]$.

Nos gestos subseqüentes [c. 3-4; 5-6; 7-8] o pico é atingido uma colcheia antes, um pequeno detalhe que torna a referência às marolas ainda mais verossímil, uma vez que, no mar elas raramente são exatamente iguais, uma mais intensa é seguida de várias menores. Esses gestos subseqüentes interferem sobre o $[7+3]$, apresentando outras alternativas latentes $[5 + 5]$ e $[4 + 6]$ ou $[(1+2+1+1) + (2 + 3)]$ e $[(1+2+1) + (1 + 2 + 3)]$.

A escolha de epígrafes em Widmer é parte de um conjunto mais amplo de procedimentos — a relação texto-música —, um domínio que exerceu forte atração sobre o pensamento do compositor, algo que transpira da análise dos diversos textos de sua autoria. O mesmo pode ser verificado nas inúmeras peças onde lidou diretamente com a utilização do texto cantado, algumas vezes de sua própria invenção como na adorável *Gira Estrela op. 124 n. 1*, ou mesmo na escolha dos títulos das peças. *Ignis op. 101* ilustra essa última possibilidade: o nome da peça é a metáfora que busca intensamente. Em *Suavi Mari Magno op. 98*, o título expressa o teor do texto de Lucrécio Caro, citado pelo próprio compositor: “é agradável, enquanto no vasto mar os ventos levantam ondas, olhar da terra firme os terríveis perigos de outrem”. A peça é construída em torno desse cenário psicológico.

Registrar a atração de Widmer por epígrafes, ou o cuidado na escolha de títulos, é importante porque aponta para uma dimensão mais básica de seu universo composicional. As epígrafes são verdadeiros “umbigos” do corpo composicional; especialmente esta das *Variações em forma de onda*, que ilustra de forma inegável, a adesão do compositor ao princípio de uma “idéia geradora”, de onde vão surgindo, ou melhor, “brotando” conseqüências.

Esse princípio composicional é uma espécie de ordenador do cenário a que nos referimos anteriormente, e caminha de mãos dadas com a importância atribuída à variação como procedimento fundamental de transformação das idéias apresentadas, quase como uma espécie de sinônimo para a própria atividade de compor. Não espanta, assim, a importância atribuída a essa temática em sala de aula. As marcas desse processo nos alunos de Widmer são facilmente demonstráveis, do *Korpus et Anti-Korpus* de Agnaldo Ribeiro, escrita no início da década de 70 até a *mesmamúsica* de Jmary Oliveira [1987], passando por *Nove Variações para Fagote e Cordas* [1981] de Lindembergue Cardoso e *Memórias em Espiral* [1987] de Fernando Cerqueira.

Mas retornando às *Variações em forma de onda*, uma primeira associação surge com a música de Caymmi. Lembramos de *O mar*, e *É Doce morrer no mar*, que também são construídas a partir de um formato melódico de onda, e pelas quais Widmer nutriu uma paixão especial, referindo-se às mesmas várias vezes ao longo de sua produção.

Não parece difícil perceber que a metáfora da onda acaba aportando no próprio sentimento de baianidade, no papel simbólico que o mar tem para nossa identidade cultural. Mas quem são os personagens desse texto cantado em forma de onda? Há uma *laiá* para quem se aponta uma onda na ponta de areia, e a quem se conta como a onda pega na ponta da areia. O tratamento de *laiá* é tipicamente uma referência ao tratamento carinhoso de um escravo (ou escrava) a uma senhora branca. Há, portanto, além da idéia de baianidade, esse diálogo implícito entre duas etnias, entre duas posições sociais. A baianidade seria também uma função desse diálogo.

Escolhendo o nome de ‘*Ondina*’ para uma das versões da peça, Widmer acaba associando a cena da canção com o bairro onde viveu na Bahia durante muitos anos, que, aliás, tem uma praia com uma ‘ponta de areia’ muito disputada. Não foi o único a registrar esse ambiente especial de Ondina (Emílio Rodrigué, conhecido psicanalista argentino-baiano escreveu *A Lição de Ondina em 1984*), que passa a sintetizar tudo o que a Bahia tem, algo que ganha significado próprio no percurso de alguém que adota mais do que uma nacionalidade, uma nova cultura.

Mas o que é, de fato, esse diálogo com a laiá? Por que é que se diz “laiá olhe a onda”, e logo depois “a onda me pega”? É um diálogo lúdico, tem a sedução do lúdico, da brincadeira com a onda, do jogo de pega-pega, e a laiá é conduzida por mãos (ou olhos) mais experientes para esse jogo. Há aí toda uma ironia, um dengo mesmo, pois é o escravo quem conduz, quem narra, quem descreve esse banho, e registra o inesperado da onda.

No âmbito da composição, que data do final da década de 70, o inesperado talvez seja a abertura para vários estilos (várias ondas...), seguindo a lógica que a melodia inicial insinua, sem patrulhamento. É bem possível que uma das intenções tenha sido associar a idéia de baianidade com esse ecletismo, que absorve tudo de que necessita sem muito pudor (“a onda me pega...”).

A peça é um conjunto de tema e nove variações. O formato do tema é mantido como matriz, de onde vão sendo retirados todos os gestos da peça. Há um percurso e uma dinâmica deste percurso, que longe de ser linear implica, em afastamentos e retornos ao contexto inicial. Sendo o tema construído a partir de terças adjacentes [sol-si; lá-dó; lá-dó-mi; ré-si...], há, da mesma forma que nas outras peças analisadas neste capítulo, um jogo significativo entre segundas e terças.

A primeira variação mantém o tema praticamente inalterado no baixo (perdeu a colcheia inicial), respondido por uma marola extremamente charmosa na mão direita. Esse gesto da mão direita é construído como uma compressão rítmica que preserva as proporções do tema. O ouvido festeja-o como uma grande novidade rítmica, mas trata-se de uma derivação estrita.

Contando-se com a duração da pausa inicial, o que temos é o esquema do tema $[1+2+1+1 + 2+ 3]$, ligeiramente modificado $[(1+2+ 1+1+2+ \dots \text{ e repetindo esse sufixo } 1+1+2 + n)]$, n sendo uma duração bem longa, que substitui o '3' cadencial do tema]. A direção e o âmbito melódicos do gesto, que são idênticos aos do fragmento apresentado no baixo, servem de confirmação. Em termos da dinâmica da onda, ele acontece no momento do refluxo, vindo acentuar a proporção $[7 + 3]$, preenchendo o '3' com seu volteado. É o que justifica ter incluído detalhes do tema em nossa análise; eles dão conta do olhar que o próprio Widmer utilizou.

Uma das primeiras decisões composicionais da peça foi justamente reinterpretar aquele ponto de refluxo como o lugar de onde brotaria a novidade; o tema foi praticamente repetido com a inclusão do gesto-marola. O compositor olha para o material e descobre como desenvolvê-lo de forma a gerar a ilusão de que é ele próprio que se desenvolve. Isso ilustra de maneira exemplar a “lei da organicidade” que Widmer (1988) apregoa, e que já comentamos anteriormente. Não se trata de um naturalismo ingênuo, há um olhar elaborado por trás das escolhas.

O outro lado da moeda é o grau de distorção que esse gesto-marola induz, com relação ao material temático. O fato de que ele convence em termos de organicidade é uma ferramenta poderosa para a apresentação de novidades que se disfarçam como se sempre tivessem estado ali. É o caso do c. 14 que introduz

o dó# e o fá como apoios para o ré e o mi que são notas do tema. Essa pequena modificação vai reverberar em vários outros lugares.

O gesto-marola da var. 1 acaba tornando-se o objeto de atenção da var. 2, que é toda construída apenas com a seqüência das notas que foram introduzidas por cada aparição do gesto nos c. 10-12-14-16. Como o gesto já é, ele próprio, uma variante dos quatro fragmentos do tema, a fidelidade à idéia geradora é mantida, embora pequenos desvios rítmicos e melódicos comecem a se acumular. Estamos tocando no cerne da técnica de variação utilizada, que envolve, justamente, a construção e potencialização de pequenos desvios.

A var. 3 inverte o sentido do primeiro intervalo [sol-si] e encrespa o ritmo, duas atitudes inéditas até então. A variação trabalha com intervalos dilatados; progressivamente, vão sendo alcançados pontos mais altos [dó4, fá5, dó#6], como se numa onda em expansão ascendente. As notas introduzidas na var. 1 como ornamentação [dó# e fá] ganham aí um espaço bem maior, ocupando o auge dessa expansão. Tudo isso configura-se como uma preparação para a var. 4, a mais longa de todas.

Ex. 55 *Variação 4, início.*

Quanto à var. 4, é importante perguntar justamente, de onde vem seu ritmo requebrado característico. Se pensarmos na unidade formada pelos dois compassos iniciais (8 + 8 semicolcheias), podemos perceber uma articulação interna que se repete ao longo da variação, e que surge de forma explícita nos c. 15-16 desta variação (ppp, *leggerissimo*): [3 + 3 + 2 + 2 + 3 + 3]. O '3' pode ser entendido como [1 + 2], como se a pausa prolongasse a duração da segunda semicolcheia. Estamos, sem dúvida, alguma no ambiente rítmico do início da

melodia-tema. Por outro lado, a alternância entre subunidades de '3' e de '2' nos remete ao mesmo balanço proporcionado pela métrica original.

Como vemos, derivações mais remotas vão sendo introduzidas, sem, contudo, perder a lógica da conexão com o tema. O processo pode ser melhor apreciado do ponto de vista da var. 5, que representa, na peça, o ponto máximo de afastamento com relação ao contexto inicial, mesmo que em alguns aspectos, até por ser ela própria uma variação, seja justamente uma reafirmação desse contexto.

Ex. 56 *Variação 5*

Em que sentido é esta uma variação do tema inicial? Trata-se de uma forma de arco duplo (tanto na mão direita como na esquerda), ampliando a idéia de onda melódica oferecida pelo tema. Assim como este, apresenta quatro subdivisões e 24 ataques, só que comprimidos no primeiro tempo de cada compasso. As proporções rítmicas do tema são anuladas e prolonga-se a duração da última nota de cada grupo de seis. O efeito de marolas sonoras é enfatizado pela indicação de *rubato*.

Vê-se ainda com bastante clareza que as seis notas iniciais são basicamente as mesmas do primeiro fragmento temático (sol-si-lá-dó-fá#), acrescidas da nota ré. O desenho melódico nos indica uma subdivisão em grupos de três, e uma análise mais detida desses formatos nos revela o seguinte:

a1 ==> sol - fá# - lá , [11 + 3], ==> [14] (mão direita, primeiro formato ascendente)
a2 ==> si - ré - dó , [3 + 10], ==> [13]
a1' ==> lá - dó - si, [3 + 11], ==> [14]
a2' ==> sól# - fá# - lá, [10 + 3], ==> [13]

Temos aí uma lógica bem clara da construção do trecho. Olhando para os formatos descendentes temos:

d1 ==> mi - fá# - ré, [10 + 4] ==> [14] (mão esquerda, primeiro formato descendente)

d2 ==> dó - lá - si, [3 + 10] ==> [13]

d1' ==> ré - sib - dó, [4 + 10] ==> [14]

d2' ==> mib - fá - ré, [10 + 3] ==> [13]

Ou seja, o mesmo tipo de construção. Quem ouve esta peça de maneira mais ou menos desavisada, corre o risco de perder de vista o rigor de sua construção, mesmo porque tudo soa tão natural... Esse jogo de formatos que se alternam nos mostra o valor da inversão como princípio organizador do trecho. De fato, o que a mão esquerda apresenta é uma inversão do material da mão direita, as distâncias alcançadas são simétricas em relação à díade inicial mi/sol. O lá6 que conclui o segundo gesto na mão direita é simétrico ao ré grave atingido pela esquerda. Admitindo-se o primeiro gesto da mão direita como permutação das notas do tema, vê-se que o que aparece na mão esquerda é uma inversão do tema a partir da nota mi3:

sol - si - lá - dó

mi - dó - ré - si .

Mas qual a relação entre os formatos descritos acima e o tema? Vejamos:

sol - si - lá [início do tema] ==> [4 + 2], facilmente transformável em [4 + 10], mediante inversão do '2', origem dos formatos d1 e d1'.

si - lá - dó [segunda tríade formada pelas notas do tema], ou então sol - lá - dó que é apresentado insistentemente na variação 4 ==> [2 + 3] ou [10 + 3], origem dos formatos a2, a2', d2, d2'.

Os formatos a1 e a1', [11 + 3] ou [3 + 11] também delimitam um espaço de 14 semitons, traço comum aos formatos d1 e d1', só que dividem o espaço interno de maneira diferente. Poderíamos referi-los ao fragmento melódico sol-fa#-la, que aparece de forma implícita no tema e em outras variações (v.1, c. 10-11).

Na segunda metade da variação as direções são invertidas, a mão direita é descendente enquanto a esquerda sobe. A simetria é mantida com pequenos deslizes até o último compasso. O primeiro formato é de transição misturando as duas direções [3 + 10].

O que *Ondina* nos apresenta é uma técnica composicional que se utiliza de uma espécie de 'desconstrução' operada sobre o material temático para daí gerar novas organizações, alinhando-se dessa forma com uma tradição secular, mas ao mesmo tempo com procedimentos bem típicos deste século, como demonstram as harmonias assim geradas.

Ex. 57 *Harmonias geradas*

É possível conceber a construção do trecho de outra maneira, apelando para uma espécie de reducionismo que mostra como a organização harmônica guarda relação estreita com a estrutura melódica do tema. O que vemos então é uma série de terças resolvendo em segundas, como nas três notas iniciais (sol - si - la).

Ex. 58. *Série de terças*

Há, de fato, uma profusão de terças menores geradas por notas adjacentes no trecho [fá#-lá, si-ré, lá-dó, ré-fá, sol-sib, mi-sol, e ainda dó-mib e sol#si] e

também algumas terças maiores [ré-fá#, ré-sib, fá-lá ...]. Mas essa predominância sonora das terças é negada, de maneira explícita, pela dimensão vertical, aparecendo aí sétimas, segundas, quintas e quartas. Trata-se de uma espécie de texto com duas faces, uma horizontal, que se apoia no discurso das terças, outra vertical que se opõe à primeira.

Visto ainda de outro ângulo, reduzindo-se o âmbito de cada gesto para uma mesma oitava, vemos claramente a apresentação de variantes melódicas do tema:

Ex. 59 Redução ao âmbito de oitava

A var. 6 comprime o tema em quatro compassos ternários, transpondo-o para fá. O gesto característico da variação é tipicamente contemporâneo, atingindo vários registros distintos. A quiáltera da mão direita alterna cuidadosamente os registros: médio - agudo - grave; grave - médio - agudo; agudo - médio - grave; médio - grave - agudo. É o cuidado com a diversificação. Trata-se, no entanto, de uma distribuição das notas do tema, gerando essa textura específica, que contrasta com a var. 5.

Ex. 60 variação 6

A variação 7 é, de fato, variação de variação, retoma o material da segunda; da mesma forma, a variação 8 é equivalente à variação 3, só que ornamentada pelo impacto dos acordes que surgem na mão direita, que se encarregam de manter um pedal da díade [mi-sol].

A última variação é uma lição de síntese, permanecem duas terças essenciais [sol - si; do - mi] conectadas por um lá [c. 2-3]. Permanece também o inciso rítmico do primeiro compasso do tema [1 + 2], já trabalhado na var. 4. A onda se acelera e sobe num gesto característico da tradição aleatória até o gesto

final, que, assim como a primeira novidade, é uma expansão do refluxo da onda, um super-refluxo aliás, criando um espaço de mais de quatro oitavas. O fá#1, que veicula o refluxo do primeiro gesto, é substituído por um *cluster* executado com a palma da mão, e na mesma região. As duas terças [dó-mi; si-ré] na região aguda, encerram a peça.

Ao percorrer a série de variações, tentando entender as conexões estabelecidas a partir da “idéia geradora”, tocamos numa série de aspectos que caracterizam o universo composicional de Widmer:

1. valorização da organicidade das conexões [que inclui o cultivo da ilusão de que os desenvolvimentos surgem do próprio material],
2. algo que implica na busca de complexidade a partir do simples [“em busca da simplicidade perdida...” como ele próprio dizia],
3. e que também implica em “economia de meios” [fazer o máximo a partir do mínimo de material], algo bastante visível com o trabalho motivico nesta peça;
4. uma valorização simultânea de atitudes lógico-dedutivas e da busca de impacto sensorial-sonoro;
5. atenção aguçada para a necessidade de diversificação de ritmos, métricas e texturas;
6. conhecimento profundo dos idiomas do teclado, e das técnicas de escrita para piano solo.

Vários outros aspectos poderiam ser mencionados. Pouco falamos de questões de harmonia, por exemplo, um domínio muito mais sutil e complexo nesta peça do que se imagina ao ouvi-la. Tradicionalmente, o formato segmentado da forma variação sempre supõe a existência de cadências freqüentes derivadas do modelo Dominante/Tônica. Tal não acontece em *Ondina*, que constrói a dimensão harmônica em termos da fidelidade à idéia geradora, prolongando as características da própria melodia.

Embora a melodia esteja centrada em Sol, Widmer rapidamente estabelece o eixo Sol-mi como uma referência de centricidade para toda a peça. As coisas ficam fluidas entre Sol Maior e mi menor, de forma que é possível mudar de um para o outro com relativa facilidade. Um resumo dos pontos de apoio harmônico da peça nos mostra o seguinte:

tema e var. 1 - Sol

var. 2 e 3 - mi menor

var. 4 - Sol (início) modulando para Mib e concluindo em Si como Dominante

var. 6 - transposição do tema uma segunda abaixo [Fá]

var. 7 - caminha para mi menor

var. 8 - mi menor (de volta para...

var. 9 - Sol

As relações entre Sol e mi menor são inegavelmente um tópico importante para a peça. Como Widmer consegue isso que estamos chamando de fluidez entre os dois centros? Não deve passar despercebido que a Dominante de Sol é claramente evitada durante toda a peça. Aparece na forma transformada que o tema oferece [fá#-lá-dó-mi], ou seja, como acorde de VII⁷, e pronto. Mais do que isso, evita-se uma ênfase sobre as relações harmônicas mais próximas do lado das Dominantes. Sendo assim, não há registro de aparições significativas de acordes de Ré, Lá ou Mi Maior, que portariam implicações inevitáveis nessa direção, e que, num ambiente tonal tradicional, seriam quase que obrigatórios. A estratégia de evitar o lado das Dominantes é articulada a partir da ênfase no lado das Subdominantes de Sol (Dó, Fá, Sib ...) e dando proeminência a mi menor.

A primeira conexão entre Sol e mi é feita através de lá menor no c. 15 (iv de mi) e de uma dominante transformada [c. 16: si-ré-fá-lá-dó], sem a presença da sensível (ré#), algo que confirma nossa observação anterior, surgindo como uma consequência natural do contexto melódico introduzido no c. 14.

Ex. 61 *cadência final da var. 1*

Todo o trecho da var. 2 até o final da var. 3 acontece em torno de mi menor, afirmando-o através de um longo pedal, e de um jogo charmoso entre si e si bemol como parte da tríade de mi. No reaparecimento desse trecho [var. 7 e 8], há uma afirmação categórica de mi menor, com direito a trítone [ré#-lá], no compasso que antecede a var. 8, embora tudo permaneça na atmosfera de pedal que o trecho cultiva.

Mas a peça requer diversidade harmônica. O que fazer? Além dos mecanismos de enriquecimento melódico, e da ornamentação do estático (pedal), o analista deve ficar alerta para dois pontos de apoio harmônico na var. 4, envolvendo uma resolução clara em Mib, e uma chegada a Si Maior com características de Dominante (c. 29 e c. 38 da var. 4, respectivamente). Conhecendo a importância de detalhes em Widmer, é impossível não pensar no papel estrutural desempenhado por esses dois pontos. Essas duas únicas entidades harmônicas diferenciadas representam justamente dois pontos de simetria em relação a Sol, confirmando a importância desse tipo de construção em Widmer.

O aparecimento do Si Maior como uma espécie de Dominante, insinua que a var. 5, mesmo com toda a sua complexidade, e com o impulso que proporciona na direção de um ambiente atonal através do empilhamento de terças, poderia ser interpretada como centrada em mi. A expectativa de uma chegada cristalina a mi menor é finalmente realizada no início da var. 8.

Vale à pena também observar o mecanismo de re-aproximação de Sol, imediatamente antes da var. 9. O desafio é bastante claro. Como se aproximar de

Sol, evitando uma ênfase sobre sua Dominante? O problema é resolvido através de mecanismos de condução de vozes, especialmente escolhidos. A terça sol-si é atingida através de uma dupla confluência lá#-dó que resolve em si, e através do fá que resolve para o sol. Esse é mais um exemplo de como as questões harmônicas tendem a receber tratamento melódico, mantendo a premissa da peça.

Ex. 62 *Resolução que antecede var. 9*

Algumas vezes, somos levados a descrever o legado musical de Widmer como essencialmente eclético. É natural que essa palavra apareça quando o que se pretende descrever é um conjunto tão diversificado de propostas e soluções, desde que fique claro que esse ecletismo não significa de maneira alguma sua acepção mais comum: “formado de elementos colhidos em diferentes gêneros ou opiniões”. Não é uma combinatória, uma solução pós-moderna, uma fuga da necessidade de acolher princípios, e sim justamente o contrário, a decisão de acolher princípios os mais diversos possíveis, deixando que vicejem em música. Há, neste caso, todo o radicalismo manifestado quando da criação do Grupo. A diversidade em Widmer não é uma acomodação e sim um desafio.

5.26 *As quatro estações do sonho op. 129* para duas flautas e orq. de cordas [1981]

Síntese:

1. Lógica octatônica (bifonia) montada como um novo estágio da lógica dos conjuntos preferenciais
2. Disseminação desses procedimentos a partir da utilização de idéias básicas semelhantes

Wellington Gomes registrou em seu depoimento a importância que a utilização de recursos semelhantes à “bifonia” - apresentada por Widmer na página da frente desta partitura - teve em seu próprio percurso. Esse depoimento nos leva a querer investigar em maior profundidade esse recurso composicional, e o papel que exerce no contexto que ora construímos.

Ex. 63 *Bifonia da op. 129*

Trata-se de um modelo motivico a duas vozes, onde a voz inferior apresenta o retrógrado de uma transposição de trítono do motivo da voz superior. Isso já confere uma unidade bastante especial ao desenho. No entanto, esse tipo de modelo reduzido das relações motivicas de uma peça não apareceu subitamente no percurso de Widmer. Retomando a peça *Ignis op. 102*, temos a oportunidade de assinalar um esquema semelhante em funcionamento, embora arrumado ao contrário, partindo do uníssono para a oitava. A bifonia funciona também como uma via aberta para outros recursos composicionais. Com o acréscimo de algumas notas complementares a bifonia se transforma rapidamente na série dodecafônica utilizada na peça

Ex. 64 *Bifonia da Ignis op. 102*

A comparação entre as duas bifonias fica mais fácil quando colocamos lado a lado os dois esquemas (transpusemos a de *Ignis* para o mesmo centro da *op. 129*, ré, invertendo ainda sua direção).

Ex. 65 *Comparação entre as duas bifonias*

A bifonia da *op. 129* soa mais convincente, mais perfeita, e isso se deve provavelmente ao fato de que o desenho das duas vozes é absolutamente igual (um sendo retrógrado do outro), enquanto que na *op. 102* os motivos são ligeiramente diferentes. Há, além disso, na *op. 129*, a divisão da oitava em duas metades [re-so#-re], o que torna possível inverter todo o desenho sem alterá-lo significativamente.

Na *op. 129* a bifonia conduz com a mesma facilidade até uma escala octatônica, como podemos constatar no início de *Verão*, c. 1-10.

Ex. 66 *Verão, c. 1-10*

Vemos que a segunda flauta se encarrega de apresentar a parte inferior de uma escala octatônica centrada em ré [ré - (mi) - fá - sol] , que aliás coincide com a parte inferior da bifonia. Enquanto isso, a primeira flauta e as cordas se encarregam da parte superior da escala [ré - so# - si - lá# - sol# - mi]. Essa última idéia, com sua sonoridade nordestina característica, aparece completa no primeiro violino , c. 3-4.

Em ambos os casos (*op. 102* e *op. 129*), as conotações harmônicas produzidas pelos dois formatos motivicos justapostos são de extrema importância, sendo fartamente utilizadas por Widmer. No caso da *op. 129* a conotação de sonoridade modal nordestina é um elemento vital para a composição. Com isso,

estamos sinalizando para o fato de que o recurso da bifonia é antes de mais nada uma estrutura “plástica” que permite moldar a composição em várias direções diferentes, garantindo coerência e audibilidade.

Se a bifonia é algo que Widmer amadurece, gradativamente, em seu percurso, é mais do que natural supor que esteja intimamente conectada aos procedimentos que temos acompanhado a partir de obras da década de cinquenta. De fato, olhando para a bifonia da *op. 129* percebemos que se trata, nada mais, nada menos, de uma montagem de dois conjuntos [025]: [dó#-si-sol#] e [ré-fá-sol]. No centro do desenho [sol-sol#-si], ecoa o conjunto [014].

Da mesma forma, podemos identificar uma relação de grande afinidade entre a escala octatônica e os conjuntos [025] e [014]:

escala: ré - dó# - si - lá# - sol# - sol – fá – mi - ré [1,2,1,2,1,2,1,2]

subconjuntos (tétrades e tricordes):

ré-dó#-si-lá# [0134], ou [ré-dó#-lá, 014 + ré-si-lá#, 014], perfil definido por [014]
dó#-si-lá#-sol# [0235], ou [dó#-si-sol#, 025 + dó#-lá#-sol#,025], perfil definido por [025]
si-lá#-sol#-sol [0134], perfil definido por [014]
lá#-sol#-sol-fá [0235], perfil definido por [025]
sol#-sol-fá-mi [0134], perfil definido por [014]
sol-fá-mi-ré [0235], perfil definido por [025]

fá-mi-ré-dó# [0134], perfil definido por [014]
mi-ré-dó#-si [0235], perfil definido por [025]

O grau de simetria que essa base harmônica permite exercer um apelo irresistível para Widmer (assim como para Bartok). Olhando a escala octatônica como uma alternância contínua entre semitons e tons (1s e 2s, portanto), percebemos que essa afinidade entre a escala e os conjuntos [014] e [025] é fácil

de entender, como já havíamos antecipado no comentário do *Quinteto Pro-Argovia* [1954].

Como bem observa Nogueira (1997, p. 91-92) a “bifonia fundamental”, essa que Widmer estampa na página da frente das *Quatro Estações do Sonho op. 129* [1981], foi também utilizada em peças como a canção *Entre estrelas op. 124/I* [1980], o *Duo para violino e piano op. 127* [1980], a *Sertania - Sinfonia do Sertão op. 138* [1983], a *Sinfonia III op. 145* [1984] e o *Quarteto Amabile op. 157* [1986]:

O motivo de quatro notas que lhe dá origem, segundo Widmer, tem um forte sabor modal brasileiro; aparece na música autóctone do Nordeste, e sua origem se encontra na música dos índios Yawalapití e Kamayurá. Dele, Widmer deriva a melodia básica de *As quatro estações do sonho*, assim como as do *Duo para violino e piano*, de *Sertania*, de *Utopia*, de *Paisagem baiana IV*, do *Concerto para fagote, percussão e cordas*, de forma que *As Estações* integram um contexto de obras tematicamente relacionadas, coerente, unívoco.

Ao identificar a importância da bifonia em todas essas peças, estamos projetando o modelo da utilização preferencial dos conjuntos [025] e [014] para essa última década da criação widmeriana. O que está aí descrito é, digamos assim, a ponta do “iceberg” que temos seguido desde a *Suíte para piano* [1952]. As estratégias utilizadas já refletem a maturidade adquirida em todo esse percurso, a flexibilidade de adaptação a contextos os mais distintos e a capacidade de articulação de recursos composicionais aparentemente antagônicos.

5.27 Outras Estratégias Octatônicas : *Sonata para piano op. 122 - Paisagem Baiana II [1980]*

Síntese:

1. Lógica octatônica aplicada ao esquema formal de sonata
2. Ferramentas analíticas adequadas à situação

O que dissemos no final da análise anterior merece destaque especial, uma vez que assume papel estrutural em nossa investigação. Acompanhando a trajetória das formas widmerianas de organizar as alturas, esbarramos na bifonia e no referencial mais abrangente da escala octatônica, cuja estreita relação com os conjuntos [014] e [025] parece-nos amplamente demonstrada.

Acreditamos ser plenamente justificável desenvolver um comentário específico sobre o verdadeiro encanto que se apoderou de Widmer com relação às possibilidades do universo octatônico, já que inúmeras peças desse período de maturidade foram construídas a partir dessa centelha. Nesse sentido, nada mais indicado do que a *Sonata Monte Pascoal* op. 122, para piano solo, cujo desenho formal permitirá um melhor acompanhamento dos procedimentos utilizados. Antes disso, porém, vale a pena apresentar algumas informações adicionais sobre as escalas octatônicas.

A utilização freqüente dessas escalas no século XX pode talvez ser atribuída à fartura de elementos tonais e não tonais presentes nessas formações. Compartilha com as escalas diatônicas tradicionais a combinação de tons e semitons, permitindo a elaboração de melodias e arpejos perfeitamente aceitáveis pelo ouvido mais tradicional. Contém oito tríades maiores ou menores, uma diversidade maior ainda do que a das escalas diatônicas. Por outro lado, as octatônicas enfatizam a presença do trítono através da divisão da oitava em duas metades, sem abrir mão da divisão tradicional em quinta mais quarta; permitem ainda, uma série de possibilidades de transposição e inversão de seus segmentos, tendo em vista sua estrutura modular [(1+2) (1+2) ...] e uma opção farta de

sonoridades potencialmente dissonantes, já que enriquecidas pela presença constante da segunda menor. A rigor, existem apenas três formatos distintos da escala (t_0 , t_1 e t_2).

Ex. 67 (três formatos da escala octatônica, Lester p. 162)

Toda a seção temática inicial da *Sonata Monte Pascoal* apresenta e desenvolve uma idéia básica bastante freqüente em Widmer (muito semelhante ao tema do Duo op. 127 para violino e piano, por exemplo). Aos poucos, vai ficando claro que um formato octatônico está em jogo (Ex. 63a). Não há dificuldade em perceber que toda a seção c. 1-21 pode ser entendida dessa forma (com exceção da última nota do c.21). A partir do c. 24 estamos claramente numa outra seção temática (iniciada com a repetição do material do início, c.22). Como entendê-la nesses termos?

Ex. 68 (esboço analítico com os formatos octatônicos adequados)

Sem muito esforço, percebemos que a idéia melódica do trecho c. 25-26 é, na verdade, um segmento da escala octatônica invertida (Ex. 63b). Logo depois, surgem os arpejos de terças, que se encaixam perfeitamente dentro do *continuum* constituído pela junção dos dois formatos (Ex. 63c). Os intervalos do arpejo são justamente as terças possíveis dentro do *continuum*. A utilização do *continuum* dá a Widmer as possibilidades do agregado (as 12 classes de notas), já que as quatro classes de notas ausentes no primeiro formato aparecem na inversão. A propósito, o c. 24 também pode ser entendido como derivado de um arpejo do mesmo gênero.

Com isso, chegamos aos gestos finalizantes da exposição (já a partir do c.32), onde podemos aplicar o mesmo esquema analítico às harmonias geradas a partir do c. 36, com as melodias que sustentam. As tríades de Sib (m.e.) e de solb (m.d.) são facilmente localizáveis no *continuum*, ambas apoiando os fragmentos melódicos (la – si, ou lab – lá - si), que pertencem ao formato invertido. O c. 39 apresenta uma espécie de acorde síntese de todo o *continuum* (Ex. 63d), que percorre todo o âmbito e recomeça o ciclo com o (láb – si – dó#). As alturas utilizadas nos quatro últimos compassos da exposição estão claramente disponíveis numa das extremidades do formato invertido.

Ex. 69 (Sonata Monte Pascoal, 1º mov. Exposição e Desenvolvimento)

No Desenvolvimento, o desafio composicional de sempre é promover um afastamento satisfatório com relação ao material inicial, propiciando o retorno subsequente. Widmer utiliza a estratégia clássica de iniciar o Desenvolvimento com o mesmo material do primeiro tema, só que agora numa textura imitativa. O afastamento é sutil, mas já no c. 53 encontramos material que não pode ser atribuído a nenhum dos dois formatos octatônicos envolvidos até o momento. Para entendê-lo, deve-se recorrer a um terceiro formato (Ex 63e), apresentado também de acordo com a conveniência da análise, ou seja, buscando clareza e fidelidade com o gesto que aparece na superfície. Note-se como as figurações do c.64 se encaixam perfeitamente, a m.d. originando-se da parte superior (formato invertido), e a m.e. do formato original. O formato original aparece de corpo inteiro na melodia a partir do c.53 [dó-sib-lá-sol-fá#-mi-dó#-mib].

Esta *Sonata* é de uma clareza invejável, e quase todos os gestos podem ser entendidos em termos do sistema escalar apresentado. Seu desenho clássico e sua aparente simplicidade de concepção revelam um compositor que não se permite gestos gratuitos, cada detalhe remetendo a um sistema decisório abrangente, sem perder, no entanto, o contato com a audibilidade e a fluência. Ela

reforça nossa intuição de que assim como nas melhores músicas, as melhores análises não precisam investir demasiado numa distinção rígida entre estrutura e superfícies. Quando é possível realmente sintonizar com a idéia geradora do compositor, essa distinção praticamente desaparece. A queixa relativamente comum entre músicos de orquestra sobre a fixação de Widmer em determinados fragmentos motivicos parece-me equivocada, a fixação não era nos fragmentos e sim no sistema que os produzia.

5.28 *Duo op. 127 para violino e piano* [1980]

Síntese:

1. Lógica octatônica e múltiplas vizinhanças
2. Escolha de detalhes e lógica abrangente
3. Deslize de formas motivicas sobre uma estrutura escalar

O exercício da análise anterior é bastante significativo como etapa preliminar para o que pretendemos demonstrar com relação ao *Duo*. Trabalhamos com a premissa de que Widmer utiliza um sistema decisório consistente, e que esse sistema está sendo moldado a partir das interações entre formações octatônicas. Sendo assim, vale a pena ter em mente as características dessas escalas, visando um entendimento mais abrangente daquilo que Widmer está fazendo. Vimos no Ex. 63 as três possibilidades de formações octatônicas. Todas as transposições e inversões conduzem a esses três formatos, o que gera uma série de situações de ambigüidade e diversidade de opções, em contraste com a previsibilidade da estrutura modular montada sobre a célula [013], ou seja, [1+2, ou 2 +1 semitons].

O início da peça desliza claramente sobre o formato t2, tendo o ré como elemento tônico: re – dó# - si – lá# - sol# - sol – fa – mi – re. Mesmo assim, deparamos no c. 7 com um dó5 tocado pelo violino que não se enquadra na escala. Como explicá-lo? Não seria melhor ignorá-lo por tratar-se apenas de um detalhe? A proeminência que ele assume (sforzato e agudo) dificilmente combina com essa interpretação, e além disso, o que estamos colocando em foco é justamente a capacidade do suposto sistema decisório de Widmer, de administrar as situações composicionais. O dó requer uma explicação.

Ora, uma das riquezas potenciais das escalas octatônicas é a diversidade de vizinhanças oferecidas pelos distintos formatos. A inversão de t2 tendo ré como elemento tônico nos leva a t0, que apresenta justamente uma vizinhança adequada para explicar o dó: re – do – si – la – sol# - fá# - fá – mib – re. Será que

conseguiríamos evidências para mostrar esse segundo formato em ação, tal como na *Sonata Monte Pascoal*? Antes mesmo de caminharmos nessa direção, parece aconselhável levantar outras possibilidades de derivação. Veja-se que o formato t2 também pode ser apresentado como se começasse e terminasse na nota sol, isso sem alterar a composição dos elementos do conjunto: sol – láb – sib – si – dó# - ré – mi – fa – sol. Essa disposição da escala pode dar origem a uma outra inversão (t1) : sol – lá – sib – dó – dó# - ré# - mi – fá# - sol.

Temos aí os principais atores do sistema escalar utilizado por Widmer no primeiro movimento da peça. O Ex. 65 apresenta esses formatos em notação analítica: Ex. 65a – t2, tendo ré como elemento tônico; Ex. 65b – t0, também centrado em ré; Ex. 65c – t2 centrado em sol; Ex. 65d – a inversão do exemplo anterior, ou seja, t1 centrado em sol.

Além desses, alguns outros diagramas serão necessários para facilitar o nosso caminho: Ex. 65e - *continuum* (t2 + t0), centrado em ré; Ex. 65f – *continuum* em X (t2 + t0), centrado em ré e apresentando uma verdadeira encruzilhada de notas, mostrando a diversidade de vizinhanças disponíveis; Ex. 65g – *continuum* em X (t2 + t1), centrado em sol. No caso desses diagramas em X, podemos fazer referência a quatro situações distintas, sempre tomando a nota central como ponto de partida: formato original ascendente (noroeste), original descendente (sudeste), formato invertido ascendente (nordeste), ou formato invertido descendente (sudoeste). Os braços do lado esquerdo são do formato original, os do lado direito do formato invertido.

Ex. 70 (esboços analíticos)

Disposto o cenário, podemos iniciar a inspeção do primeiro movimento do *Duo*. Como já dissemos anteriormente, a frase inicial, c.1-4, é perfeitamente explicável

por t2. O segundo segmento, c.5-9 (ampliado até o c.11) também vai da mesma forma, com exceção do dó5 do c. 7-8. As tercinas (sol#-lá#-dó#) e (sol-fa-re) são facilmente visualizáveis em t2.

O ganho analítico desse enfoque aparece de forma mais clara a partir do segmento c. 21-29. Como explicar o primeiro fragmento melódico (si-re-dó#-ré#)? Olhando para o Ex. 65e, vemos no *continuum* ali apresentado que esse motivo aparece claramente como vizinhança dupla do ré, sendo o ré# a primeira nota da formação escalar invertida (t0). O próximo motivo (mi#-fá#-ré#-ré) pode ser entendido da mesma forma, como as quatro primeiras notas do formato ascendente invertido (t0). Para abordar o terceiro fragmento (si-dó#-ré-dó) devemos consultar o Ex. 65f, pois o formato em X nos apresenta este motivo tendo origem nas três primeiras notas do formato original descendente mais a primeira do formato invertido descendente. O último motivo (mib-ré-do-lá) cabe inteiro no formato invertido. Assim, toda a seção c.21-29 gira em torno desses motivos, e dessa lógica, que contaminam os dois instrumentos.

Na seção c. 36-39 encontramos uma nova roupagem do motivo inicial (lá-sol#-fá#-ré#), que, aliás, pode ser encontrada com facilidade no formato invertido descendente, Ex. 65e, assim como as pequenas variantes que vão sendo apresentadas (lá-sol#-fá#-mib-fá-lá, c.39, m.d.), ou ainda (lá-sol#-fá#-lá-si-dó-si-ré, c.40-41).

O segmento c. 42-45, marca com o motivo (mi-re-si) a chegada ao mi5. Esse tricorde acompanha uma melodia do violino formada pelas notas (fá#-sol-fá-mi) e logo após (dó-sib-sol; sol-fá-mi-ré-si). Embora o tricorde (mi-re-si) seja bastante ativo no motivo inicial, o impulso para pensar nesse trecho como derivado diretamente do motivo inicial deve ser evitado. Como explicar todas essas contigüidades na escala octatônica centrada em ré? É aí que vemos utilidade para o *continuum* centrado em sol. Basta olhar para o Ex. 65g que lá encontramos

todas essas vizinhanças de notas, distribuídas entre o braço descendente invertido e o ascendente original. A única exceção é o fá#, que é a primeira nota do original descendente.

O continuum centrado em sol (Ex. 65g), explica também as escolhas do final do segmento c. 12-15, uma série de conjuntos [025], (mi-fá#-la, si-ré-mi, sol-sib-dó, sib-dó-mib, c.15), e ainda do segmento c. 16-20 (fá-mi-ré-si-lá-sol-fá#-mi-dó#-ré#).

As seções finais (c. 46-52 e c. 53-65) não trazem novidades analíticas. A primeira pode ser remetida ao Ex. 65f, misturando elementos do formato original ascendente, invertido ascendente e invertido descendente. A segunda inicia com o motivo (lá-sol#-fá-ré#), já comentado, recapitula os motivos do segmento c. 21-29, idem, e constrói a cadência final com o acorde (láb-sib-sol-si-fá-dó#-re), uma manifestação quase completa do formato original, t2.

Pensamos que essa forma de entender as escolhas composicionais relacionadas ao parâmetro altura abre uma perspectiva valiosa com relação à própria lógica que está em jogo, sendo, por exemplo, um complemento indispensável para o contexto da análise de elaborações motivicas, tal como desenvolvido por Nogueira (1997, p. 57-90). No nosso enfoque, trabalhamos com uma lógica mais abrangente que o motivo individual, apontando as possibilidades de deslizes dos fragmentos motivicos sobre a estrutura escalar.

Ex. 71 (Duo op. 127)

5.29 *Interface op. 135 para quarteto de cordas e Paisagem Baiana IV op. 149 para flauta, violino, viola e violoncelo.*

Síntese:

1. Confirmação das idéias analíticas aplicadas ao universo octatônico

Essas duas composições se desenvolvem a partir da mesma idéia básica do Duo op. 127 (ré-dó#-si-sol#), e por isso podem nos servir como um espaço para a confirmação das estratégias analíticas utilizadas.

Em *Interface op. 135* o segmento inicial c. 1-12 segue rigorosamente o esquema da formação escalar octatônica t2 (centrada em ré), fazendo um contraponto entre o tetracorde descendente e o ascendente, ou seja, utilizando a bifonia já comentada anteriormente. O contraponto é invertido no c.12, quando o primeiro violino apresenta três notas do segmento inferior da escala (re-fá-sol), e o segundo violino executa o início da idéia básica (ré-dó#-si).

Na verdade, há apenas dois detalhes desviantes com relação a t2. O primeiro é o mib4 do c.12 (vn e cello), que pode ser facilmente explicado como sendo um primeiro elemento de uma futura inversão de t2 (ré-dó#-si, sendo invertido para ré-mib-fá). Mas como entender o lá3 apresentado pelo segundo violino e pela viola no c. 11? A seqüência (láb-sol-lá) não pode ser encontrada nem em t2(em ré) nem em sua inversão. Uma consulta ao Ex.65g mostrará essa seqüência como parte essencial da vizinhança que se estabelece em torno de sol (láb é a primeira nota do ramo ascendente invertido, e lá a primeira do ascendente original).

Logo depois da fermata que separa os compassos 12 e 13, vemos que a música se desloca para o ambiente do diagrama apresentado no Ex.65g. Os fragmentos (sol-fá#-mi-lá...) e (sol-sib-dó-réb-mib-sib...) aparecem de forma inequívoca em t1 centrado em sol, ou seja, nos ramos original descendente e ascendente.

Ex. 72 (Interface, primeira página)

Estratégia semelhante pode ser identificada na *Paisagem Baiana IV – Lagoa do Abaeté*. A primeira incompatibilidade com t_2 surge na flauta, c. 13. O fragmento (mi-fá#-sol-fá-mi) é estranho ao contexto de t_2 , e no entanto, é central para o continuum (t_2+t_1), Ex. 65g. O mesmo vale para o motivo apresentado pelo violoncelo, c.16 (fá#-sol-lá-dó), também facilmente localizável no Ex.65g, e para os gestos que seguem nesta seção inicial da peça.

Vale a pena lembrar, que o universo octatônico está sendo abordado como um domínio específico dentro do leque abrangente de procedimentos composicionais que se utilizam preferencialmente de conjuntos do tipo [025] e [014].

Ex. 73 (Paisagem Baiana IV, primeira página)

5.30 *Utopia op. 142 para conjunto misto*

Síntese:

1. Lógica octatônica local ou abrangente?

O gesto inicial de *Utopia* é um dos momentos preciosos da criação musical na Bahia da segunda metade do século XX. Não seria necessário atormentar o leitor com a informação de que a melodia do trompete, c.1-8, é uma construção engenhosa que reverbera o conjunto [0258], que por sua vez pode ser entendido como uma montagem de dois subconjuntos [025]: si-dó#-mi e dó#-si-sol#. Na verdade, a questão que nos atinge mais diretamente em *Utopia* é a busca da coerência das escolhas de alturas de forma abrangente, numa peça que apresenta um impacto enorme. O fato é que, logo após o segmento inicial, c.1-8, aparece de forma inequívoca uma formação octatônica muito semelhante às que identificamos anteriormente. Seria então a lógica octatônica uma característica estrutural da peça, ou apenas uma coloração local, c. 9-16 ?

A questão é muito interessante do ponto de vista analítico. Nogueira (1997, p. 145) identifica como agente organizador das alturas na seção que inicia no c. 30, o modo mixolídio sobre Lá, optando dessa forma por entender a utilização octatônica mais como fenômeno local. É difícil negar a presença da inclinação mixolídica, porque de fato é o que aparece de forma explícita. Mas será que haveria uma forma de apresentar o material deste primeiro movimento como resultado de derivações octatônicas? É o que tentaremos demonstrar através dos esboços analíticos que seguem, lembrando que no caso de *Utopia* estamos lidando com uma situação de muito maior ambigüidade que nas peças anteriores, o que, por sinal, aumenta o prazer e a necessidade do esforço analítico.

O nosso esforço começa com uma releitura do gesto inicial, dentro de uma escala octatônica e prossegue com indicações de como vários materiais melódico-harmônicos do primeiro movimento — incluindo a seção onde o mixolídio se faz

presente — podem ser entendidos como derivações octatônicas. Por uma questão de simplicidade analítica, reduzimos algumas vezes os diagramas em X a apenas as notas estritamente necessárias, e indicamos com uma pequena seta a nota que está sendo utilizada como eixo dos quatro ramos. Outras vezes, numeramos por ordem de aparecimento nos fragmentos melódicos as notas apresentadas pelos esboços analíticos.

Ex. 74

5.31 Interlúdio 5: Estratégias Seriais

O título pode parecer estranho, já que o acompanhamento de estratégias seriais tem sido uma constante em todo o capítulo. Justifica-se apenas pela necessidade de marcar a abrangência e disseminação desses procedimentos, geralmente pouco enfatizados quando o assunto é a música de Widmer. É inclusive compreensível que a atenção recaia mais facilmente sobre o atrativo das interações, do ecletismo — pesquisa tímbrica, textural e de intensidade, sotaque regionalista, veio referencialista, tradição tonal —, mas não podemos deixar de observar que todo esse edifício está apoiado em procedimentos seriais ou motivico-seriais. Não custa repetir que falar de serialismo em Widmer é paralelo ou implica em falar de tematicismo e serialismo motivico. Tudo isso ressalvado, gostaríamos de chamar a atenção para a importância desses movimentos de complexificação do pequeno motivo até o agregado.

Podemos começar por uma questão pontual, um exemplo retirado da Ópera da Liberdade, **op. 10**. Trata-se de tema derivado do moteto *Crux*, do Pe. Nunes Garcia, que aparece a certa altura da peça, na seção O Povo e Tiradentes, c. 185:

Ex. 75 (Ópera da Liberdade)

A construção tem vários aspectos semelhantes a experiência anteriores de Widmer, podendo ser descrita como uma estrutura segmentada em tétrades, na qual a primeira e a terceira são o conjunto [0123] e a intermediária o conjunto [0156]. Utilizar uma tétrade como início e fim do agregado, em torno de um conjunto contrastante, não é novidade. Digno de nota é que trata-se de uma série de todos os intervalos, e que ela se desenrola como um ciclo, do semitom à sétima maior, e de volta ao ponto de origem.

O exemplo pode ser utilizado para caracterizar a atitude de movimento na direção do agregado, mas ao mesmo tempo a recusa em ceder à rigidez de operações dodecafônicas. A série implica um processo no espaço e o processo vai atribuindo significado aos elementos intervenientes.

Tomando esses processos de aproximação do agregado como objeto de atenção, podemos registrar na obra de Widmer a segmentação feita por tricordes (*Ignis*, op. 102), segmentação por tetracordes (*Ceremony after a fire raid* op. 28, *Partita II – Louré* op. 23, *Bloco I* op. 27, *Prismas* op. 70), a simetria como critério para segmentação (*Quinteto II* op. 63), ciclo de transformações contínuas entre segmentos (*Trégua* op. 93-b), cânone serial dodecafônico estrito (*Bloco I* op. 27), abordagem do agregado como totalidade inicial da qual vão sendo delineados alguns contornos específicos (*Sinopse* op. 64), abordagem do agregado através da interação de formatos octatônicos, agregado atingido por sucessão de terças (*Vértice* op. 112), apresentação melódica do agregado em duas metades (*Cosmofonia II* op.162), e por último, mas bastante freqüente, aquilo que poderíamos denominar de situações de quase-agregado. As situações de quase-agregado foram identificadas em utilização já desde a década de 50 (*Suíte* op. 6 e, *Bahia Concerto* op. 17) e envolvem conjuntos de 9, 10 e até mesmo 11 elementos. Esses conjuntos complexos resultam geralmente da montagem de várias células básicas, ou da complementação melódica de fragmentos escalares tal como no *Concerto* op.116.

Ex. 76 Vértice e Cosmofonia

5.32 Dois Re-Tratos op. 133 para soprano e percussão [1982]

E mais não digo porque a Musa topa,
Em apa, epa, ipa, opa e upa.

Und nichts mehr sage ich, weil meine Muse ruft:
afft, efft, ifft, offt, ufft.
[Gregório de Mattos, Soneto, tradução de Widmer]

A peça utiliza dois famosos sonetos de Gregório de Mattos (um deles dedicado ao Conde de Ericeira, “Um soneto começo em vosso gabo...”, e o outro, aquele que inicia com o antológico verso “Neste mundo é mais rico o que mais rapa”, terminando em “E mais não digo porque a Musa topa / Em apa, epa, ipa, opa, upa”). Widmer teve o cuidado de colocar em anexo à partitura um pequeno texto elucidativo sobre Gregório e a tradução para o alemão dos dois sonetos, pensando certamente em execuções da peça na Europa. No texto, ele acentua a força e atualidade desta poesia, apesar de ter sido escrita há vários séculos.

Essa observação reforça uma associação que fizemos anteriormente entre o espírito anárquico do poeta e o lema do Grupo de Compositores da Bahia. Ao mesmo tempo, percebemos no esforço dessa tradução uma tentativa de mostrar ao público alemão a distância cultural que aí se insinua, e constatamos a importância da vivência dessa diversidade para o compositor.

Os sonetos são cáusticos e vibrantes, colocam em movimento uma teatralidade tipicamente baiana que apresenta simultaneamente características do salão e da rua. A peça preserva esse traço de teatralidade, favorecendo alguns procedimentos tomados do teatro musical. A solista desempenha um papel importante nessa direção. Os percussionistas realizam uma contagem em voz

alta, marcando a passagem de cada verso, transformando-se dessa forma em “atores coadjuvantes”.

Essa contagem é um detalhe significativo porque no texto de Gregório o escárnio dirigido ao homenageado (o Conde de Ericeira) aumenta a cada verso, pois a homenagem de fato nunca se inicia (“Um soneto começo em vosso gabo / Tomemos essa regra por primeira / Já lá vão duas e essa é a terceira / Já este quartetinho está no cabo”). É como se essa estratégia sarcástica reverberasse na peça de Widmer.

Outra característica marcante do texto que migra para a peça é uma alegria quase indecente com o sarcasmo que está sendo construído (“Já este quartetinho está no cabo”). Essa associação entre sarcasmo e júbilo confere uma dramaticidade toda especial ao soneto. Widmer capta isso e constrói o primeiro gesto da peça justamente nessa direção.

Ex. 77 *Início da peça*

O gesto inicial é constituído de duas partes contrastantes, sendo a primeira ascendente (“Um soneto...”) e brilhante, enquanto que a segunda estacionária e quase circular (“começo em vosso gabo”). A primeira parte do gesto é claramente derivada do nosso familiar [025, mi-fá#-lá], ampliado aqui numa tétrade [fá#-lá-dó#-mi, 0358]. A segunda, apresenta um daqueles motivos circulares de Widmer [dó-ré-mi-ré#-dó#-dó-ré, +2,+2, -1,-2,-1,+2], derivados do pentacorde [01234]. Não custa lembrar que, em peças anteriores, esse [01234] foi utilizado como resultado da conjunção entre dois conjuntos semelhantes [dó-mi-ré#, 014] e [mi-dó#-dó, 014], deixando a nota central do motivo [ré] como uma espécie de eixo de simetria. A estratégia foi descrita inicialmente na *Partita II op. 23*.

Essa imbricação de [025] e [014] nesse contexto fica mais evidente no segundo verso (“Contemos esta regra por primeira”). Entre o c. 7-8, o conjunto [mi-dó#-dó, 014] aparece de forma explícita. Além disso, acompanhando a linha do xilofone, vemos que a quinta inicial [lá-mi, c. 1] é ornamentada com um vizinho superior [sib-fá, c. 6] e completada no trecho c. 9-10 [(lá-mi) (sib-fá) (fá#-dó#), ou seja, sib-lá-fá#, 014 e fá-mi-dó#, 014].

O processo vai mais adiante no trecho c. 15-16 [(lá-mi) (láb-mib) (mi-dó), lá-láb-mi, 015, e mi-mib-dó, 014]:

Ex. 78 Segunda página da peça

O gesto finalizante dessa primeira estrofe é apresentado pelo xilofone no c. 19, e constitui-se de uma montagem de conjuntos [025]. Ele ecoa o que a solista apresenta, já a partir de “e esta é a terceira”; ou seja, depois de uma certa ênfase sobre o motivo circular, que ocupa a parte central dessa seção, Widmer retorna ao júbilo cáustico que caracteriza a primeira parte do gesto inicial, e aí o quartetinho está realmente no cabo.

É com um material derivado dessa conclusão que toda a segunda estrofe é montada. Há uma redução de andamento e o registro desce ao ré3, apresentando a partir do c. 20 uma montagem de sete conjuntos [025]:

ré-mi-sol sol-sib-dó sib-dó-mib dó-mib-fá fá-ré-dó ré-dó-lá ré-lá-si

As únicas adjacências do gesto que escapam são [mi-sol-sib, 037; mib-fá-ré, 013; dó,lá,si, 013]. A tríade diminuta não atrapalha de forma alguma a lógica do

desenho, já tendo sido apontada como importante coadjuvante na “constelação” inicial de *Sinopse op. 70*. Os outros dois conjuntos são mais que familiares.

Todas as idéias melódicas subseqüentes da peça são construídas a partir de conjuntos do tipo [025]. A solução rítmica encontrada para o segundo soneto é eficaz e criativa. O ritmo se adequa com perfeição ao texto, lembrando a música de origem afro-baiana, com uma alternância permanente entre valores rítmicos de duração ‘1’ e ‘2’.

Ex. 79 *Terceiro movimento, c. 28...*

5.33 Interlúdio 6: Estratégias Narrativas - um toque de humor

Não é porque as estratégias narrativas em música estejam ainda longe de uma geografia competente tal como a teoria pós-tonal, que devemos esquecer a importância da abrangência daquilo que representam. A rigor, os procedimentos motivico-seriais são, antes de mais nada, estratégias narrativas, e toda a investigação poderia ser reestruturada a partir dessa premissa, resolvida a falta da tal geografia competente. Ao longo das análises, esbarramos em várias situações que mereceram comentários nessa direção, geralmente a partir de interações texto-música. Deixamos como débito uma abordagem mais sistemática do humor em Widmer, aliás, muito bem representado pelo gesto do início das *Variações sobre o L'homme armé* op , para Banda

Ex. 80 (frase inicial)

A estrutura já curiosa do tema original de [4 + 1 + 4] compassos é energizada pela entrada do tutti no c. 5. O gesto coloca em perspectiva uma situação do tipo 'elefante com medo de rato', com conseqüências fundamentais para a caracterização do conjunto orquestral, relativizando seu peso habitual.

O toque de humor que escolhemos nesse momento de conclusão do capítulo, poderia ter feito parte do interlúdio anterior sobre motivos melódicos e especialmente sobre notas que representam uma ruptura com relação ao contexto melódico de onde surgem. Observando o início da *Possível Resposta* op. 169, verificamos que Widmer se engajou em oferecer várias terminações distintas para repetições do motivo-pergunta de Ives, experimentando dessa forma, diversas rupturas com relação ao contexto original. Percebe-se que esse processo conecta-se diretamente ao núcleo composicional da peça, ou seja, a possibilidade impossível de encaminhar uma resposta. O que existe de notável neste procedimento é que, olhado de forma abrangente, ele vai se espalhando pela

peça, se espalhando pelos grupos instrumentais distribuídos no auditório, engendrando novas texturas e desembocando finalmente na irrupção dos Filhos de Gandhi, que em última análise, pode ser entendida como uma super amplificação do procedimento em miniatura, do início da peça. Widmer conecta dessa forma, a estrutura motivica com a estrutura dramática, ou então, numa perspectiva mais generosa, ele simplesmente reconhece que não há qualquer diferença entre as duas.

Ex. 81 Uma Possível Resposta

5.34 Poslúdio: *É Doce Morrer no Mar* - 3 Variações sobre uma Melodia de Dorival Caymmi, [1977/89]

Ex. 82

Como aparece registrado no original autografado a composição e revisão dessa pequena peça abrangem um espaço de doze anos. A peça é dedicada, *in memoriam*, a Lindembergue Cardoso, falecido em 23.05.1989, tendo o original a data de 27.8.1989.

São três variações sobre um tema ausente; por isso e pelo próprio tamanho da peça, quase não cuidam de desenvolvimento no sentido mais usual do termo. São evocações ou, talvez melhor dizendo, abordagens distintas do mesmo objeto, ao qual é permitido, dessa forma expor-se a partir de ângulos diferenciados. Há no clima que se instaura a partir dessa premissa uma combinação sutil de humor e melancolia, algo que reverbera a ambigüidade veiculada pelo próprio texto da canção [doce/morrer].

A ausência do tema passa a ser uma das temáticas subjacentes da peça, conferindo a tudo um certo tom de distanciamento. Oferece-se ao ouvinte a possibilidade de não apenas vivenciar o que vai sendo apresentado, mas também de comparar, continuamente, aquilo que ouve com a memória que possui da canção. Alguns pontos de conexão mais explícita com o modelo ausente são oferecidos, mas há também várias situações onde a relação é bem mais remota.

O primeiro gesto parece contradizer toda a atmosfera que vai dominar a peça. O que tem de humor ou melancolia? À primeira vista, nada. Destaca-se pelos três fff que indica como intensidade e se espraia num âmbito de seis oitavas.

Mas pensando bem, sem ele, o clima necessário aos compassos seguintes em *pianissimo* dificilmente seria atingido. Como entender esse gesto inicial?

Não há por que hesitar em tomar um rumo mais psicológico de análise das variações de Widmer, pois a canção modelo traz, logo na primeira parte, como elemento de indiscutível importância esse intervalo de sétima diminuta descendente [É doce morrer no mar ... nas ondas], que é a medida do abismo (e da morte) e que se contrapõe à doçura de um mar tranqüilo e contemplativo.

Com o gesto inicial, é como se Widmer focalizasse esse aspecto, “traduzindo-o” para o universo de suas variações, um universo que também pretende apresentar uma série de referências aos usos e costumes da música contemporânea. Mar, ausência, contemporaneidade, tradição, são alguns dos componentes conceituais do tecido musical que Widmer está tecendo nessas variações. Talvez possamos também entender esse início como adicionando um elemento de revolta e agressividade, sem o qual o clima posterior (melancolia/distanciamento) dificilmente seria atingido.

Deve-se ainda observar a importância do contorno utilizado, e que juntamente com os gestos do c. 2-4, ‘6-7 e 16-24 compõe um conjunto de referências diferenciadas a situações de mar, justamente porque são formatos de onda. Predomina, no gesto inicial, essa idéia do abismo da onda, do inesperado e da violência com que irrompe, algo que contrasta totalmente com a primeira parte da var. 2 [c. 16-24] onde uma ondulação muito mais suave, uma espécie de barcarola baiana é apresentada.

Não é difícil perceber que esse gesto inicial nada mais é do que uma rearrumação das notas da primeira parte da melodia ausente. O si, anacruse indispensável, não aparece de saída, e isso até causa um certo estranhamento, mas olhando um pouco mais à frente, no c. 11, vemos que o gesto inicial se

repete, e completo, dessa vez. O si como anacruse é poupado até o c. 8, quando insiste em desempenhar seu papel.

São três notas isoladas em oposição a uma tríade de dó menor. Essa tríade de dó menor é algo bastante improvável como síntese das notas extremas da primeira parte da melodia (dó e ré#), ou como representante de um centro em mi, tal como a melodia de referência é pensada. As outras três notas formam um conjunto [025; mi-fá#-lá] estranho ao contexto de dó menor, negando portanto qualquer possibilidade de consistência de uma audição nesse sentido. O resultado é que o ouvinte é exposto ao conjunto das notas da melodia, sem estar na presença dela, e ainda através de um conflito entre dois conjuntos contrastantes.

Sempre ocupado com a consistência do contorno dos gestos, Widmer apresenta nos quatro compassos seguintes três outros “ecos” da melodia: c. 2 (intervalo descendente na m.d. / int. ascendente na m.e.), c. 3 (int. ascendente na m.e./intervalo descendente na m.d.), c. 4 (int. ascendente na m.d./ int. descendente na m.e.). A diversidade do desenho é fundamental para o bom andamento da peça. Esses gestos progridem para uma quase-citação do final da melodia (c. 6-7), uma onda descendente, situação inédita até o momento, trabalhada como se fosse um *cluster*.

Sobre a segunda variação, já comentamos sua ondulação suave, que é obtida por uma transformação rítmica da melodia. Esse é um dos momentos em que a melodia original pode ser percebida com facilidade por trás da transformação que é apresentada ao ouvinte. É um momento precioso, pela ambigüidade que concentra. A gratificação pelo reconhecimento da melodia interage com uma verdadeira ânsia produzida pelo ritmo entrecortado por pausas de semicolcheias; o dó grave fornece uma linha de horizonte, pela qual o ouvido avalia a flutuação da melodia e da dramaticidade.

A terceira variação retoma o gesto do c. 4, mas o que de fato a distingue das outras é o trecho dos últimos seis compassos. São três apresentações de uma última marola (melodia transformada), que vai recebendo um acréscimo progressivo de alterações. O último compasso é uma espécie de assinatura musical widmeriana.

Quando Widmer, perto de se aposentar da UFBA, declarou que era, na verdade, um “compositor de óperas”, pouca gente entendeu. Ele nunca havia afirmado nada do gênero anteriormente, nem mostrado maior interesse pelo assunto. Paradoxalmente, a convivência com essa pequena peça nos leva diretamente à questão do tratamento da dramaticidade, mesmo que num ambiente de miniaturas. Vista por esse lado, a peça tem vocação didática, ela formula problemas de maneira bastante clara, e apresenta suas soluções.

A obra é também um relato de como olhar para a cultura baiana, como conectá-la com o fio do trabalho composicional deste século, tantas vezes referido como vanguarda. O resultado corre o risco de não ser reconhecido nem como baiano nem como vanguarda, mas é Widmer de uma forma sincera e brilhante.

5.35 Algumas reflexões sobre o percurso analítico realizado

Ao que tudo indica, o objetivo delineado no início deste capítulo foi inegavelmente atingido, já que demonstramos, através de uma inspeção realizada em **vinte e três** composições de Widmer, abrangendo três décadas de sua produção, o papel privilegiado concedido aos conjuntos [013], [014] e [025] como unidades fundamentais na montagem de idéias temáticas, e conseqüentemente, nos desenvolvimentos a que deram origem.

Já tivemos oportunidade de ressaltar que o fraseado dessa constatação, ou melhor, a referência conceitual à teoria dos conjuntos, não é de maneira alguma imprescindível, não é o foco da questão que está sendo colocada. A mesma constatação poderia ser feita com outros recursos, embora, a nosso ver, perdendo em clareza e objetividade.

O sentido desse exercício de análise em nossa investigação não está, portanto, apenas no significado analítico-musicológico obtido, e sim na contextualização de afirmações, conceitos e princípios emitidos pelo próprio Widmer e recuperados através de seus escritos ou das representações dos ex-alunos. Que esses mesmos princípios, conceitos e afirmações tenham sido o resultado de um diálogo intenso em sala de aula, e até mesmo a base do processo pedagógico que investigamos não nos surpreende, sendo, pelo contrário, uma confirmação do estilo do mestre, e de sua eficácia.

O estreitamento do foco de investigação para o âmbito dos procedimentos derivativos, a manipulação de alturas e a preferência por determinados conjuntos, cumpriu várias funções significativas. Em primeiro lugar, a demonstração de uma coerência impressionante, unindo feitos composicionais separados por mais de três décadas, permitindo, dessa forma, uma interpretação muito mais adensada da 'lei de organicidade' formulada por Widmer.

Mais do que isso, foi possível revelar um conjunto bastante diversificado de soluções composicionais que se estruturavam a partir desse terreno comum, desembocando em contextos seriais, aleatórios, tonais, modais, octatônicos, ou em amálgamas dessas possibilidades, iluminando, dessa vez, a 'lei da inclusividade', onde o 'isto e aquilo' aparece caracterizado não como uma simples miscelânea, e sim como essa diversificação construída a partir de uma base comum.

Uma terceira função claramente presente, mas já extrapolando nossos objetivos é a indicação de um tratamento semelhante concedido a outros parâmetros (durações, timbre...), algo que registramos como possibilidade futura de investigação, e que já recebe uma primeira abordagem em Nogueira (1997).

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

7.1. PRODUÇÃO CRÍTICA E TEÓRICA DE ERNST WIDMER

- 1970 *Bordão e Bordadura*. Tese (escrita para o concurso ao cargo de Professor Assistente da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA). 18 p. (Original datilografado).
- 1971 O Ensino da música nos Conservatórios. *Universitas – Revista de Cultura da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, v. 8. p. 175-185.
- 1972 *ENTRONcamentos SONoros: ensaio a uma didática da música contemporânea*. Tese (escrita para o concurso ao cargo de Professor Titular da Escola de Música e Artes Cênicas), Salvador, EMAC-UFBA. 11 p. (Original datilografado).
- 1972a *Grafia e Prática Sonora*. In: Simpósio Internacional sobre a Problemática da Atual Grafia Musical, out. 1972, Roma. Anais... Roma: Instituto Ítalo Latino Americano, p. 135-163.
- 1972b *Relatório do 46º Festival e Assembléia Geral da Sociedade Internacional de Música Contemporânea*, out. 1972, Graz-Áustria. Salvador, EMAC, UFBA. 4 p. (Original datilografado).
- 1976 *Projeto Global de Pesquisa da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA para o Quadriênio 1976-80*. Salvador, EMAC-UFBA. 4 p. (Original datilografado).
- 1978 *Relatório da discussão preliminar para a implantação da Pós-Graduação em Artes na Universidade Federal da Bahia*. Salvador, CAPES/UFBA, 20-22 março. (em co-autoria com Fredric M. Litto).
- 1979 *Problemas da Difusão Cultural*. In: Cadernos de Difusão Cultural da UFBA, Salvador, n. 5. 76 p.
- 1980 *Skizze eines Selbstporträts unter verschiedenen Gesichtspunkten*. Chardonne. 7 p. (Original datilografado).
- 1981 *Crítica e Criatividade*. Comunicação apresentada à XXXIII Reunião Anual da SBPC no Simpósio sobre Universidade e Realidade: o papel do senso crítico, 7, 1981, Salvador. 5 p. (Original datilografado).

- 1981a Tema e Variações. *Jornal da Universidade Federal da Bahia*, Salvador, n. 12.
- 1981b Tentativa de refletir e denunciar sobre 12 maneiras equivocadas de encarar-se arte... *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n.1, p.3-9, abr./ jun.
- 1984 Anton Walter Smetak. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n.10, p. 5-7, abr.
- 1984 Cláusulas e Cadências. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n.11, p. 5-44, ago.
- 1994 Saudação a Caymmi. In: VEIGA, Manuel, OLIVEIRA, Waldir Freitas de (Eds.). *A Música que Nasce do Povo: Homenagem a Caymmi*, comp. e ed. Manuel Veiga e Waldir Freitas de Oliveira. Salvador, UFBA, p. 13-19.
- 1985 Travos e Favos. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n.13, p. 63-71, abr.
- 1987 Em busca de incertezas. Entrevista concedida a Marcus Gusmão. In: *Programa do Concerto da Orquestra Sinfônica da Bahia em Comemoração do Sexagenário de Ernst Widmer*. Salvador, Teatro Castro Alves, 26 de maio.
- 1987a *Curriculum Vitae*. Salvador, 15 p. (Original datilografado)
- 1987b *Poemas*. Salvador, 5 p. (Original datilografado).
- 1988 *A Formação dos Compositores Contemporâneos*. Salvador, 5 p. (Original datilografado).
- 1988a *Paradoxon versus Paradigma: Marginálias da Música Ocidental do Último Milênio III - Falsas Relações (1)*. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA. 89 p.
- 1988b *Biotério Musical, Das Modificações [incisões]*. Apostila, Brasília, 3p, Ms.
- 1989 Nota do programa do Ciclo de Música Contemporânea de Belo Horizonte – 6, Belo Horizonte, Fundação de Educação Artística.

7.2. REFERÊNCIAS CITADAS E BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Rio de Janeiro: Mestre Jou, 1982. 976 p.

ABELES, Harold et al. *Foundations of Music Education*. New York: Schirmer, 1994. 408 p.

ADORNO, Theodor. Music, Language and Composition. Tradução de Susan Gillespie. *The Musical Quarterly*, New York, n. 1, p. 401-414, 1994.

AEBLI, Hans. *Prática de Ensino: Formas Fundamentais de Ensino Elementar, Médio e Superior*. Tradução de Edwino Aluysius Royer. São Paulo: EPU/EDUSP, 1982. 387 p.

ALASUUTARI, Pertti. *Researching Culture: Qualitative Method and Cultural Studies*. Londres: Sage Publications, 1995. 208 p.

ALPERSON, Philip (Ed.). *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. University Park-Pennsylvania: The Pennsylvania State University Press, 1987. 422 p.

ANDRADE, Mário de. *Ensaio sobre a música brasileira*, 3 ed. São Paulo: Martins, 1972.

ANDRÉ, Marli E. D. A. A evolução do ensino de didática. *Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo, v. 18/2, p. 241-246, 1992.

APPLEBY, David P. *The Music of Brazil*. Austin: The University of Texas Press, 1983. 209 p.

ARISTOXENO de Tarento. *Elementa Rhythmica*. Tradução de Lionel Pearson (Ed.). New York: Oxford University Press, 1990. 98 p.

AUSTIN, Larry, CLARK, Thomas. *Learning to Compose: Modes, Materials and Models of Musical Invention*. Dubuque: University of North Texas, 1989. 251 p.

BAIANOS ganham Festival Internacional, *Jornal Universitário*, Salvador, vol. 4, n. 5, 30 maio 1970.

BALZAN, Newton Cesar. A Pesquisa em Didática: Realidades e Proposta. In: CANDAU, Vera (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. 114 p.

- BECKER, Fernando. Construtivismo: Uma Nova Forma de Pensar. In: CALLIGARIS, Contardo et al. *Educa-se uma Criança?*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1995.
- BÉHAGUE, Gerard. *Music in Latin America: An Introduction*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1979.
- _____. Ernst Widmer. In: SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove dictionary of music and musicians*. London: Macmillan, 1980. v. 20, p. 397-398.
- BENJAMIN, Thomas. On Teaching Composition. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman-Oklahoma, v. 1, p. 57-76, 1987.
- _____. Teaching Theory as Composition, *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman-Oklahoma, v. 3/2, p. 189-204, 1989.
- BLOOM, Benjamin S. et al. *The Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive and Affective Domains*. New York: Longmans, Green and Co., 1954.
- BOGDAN, Robert, TAYLOR, Steven. *Introduction to Qualitative Research Methods: A Phenomenological Approach to the Social Sciences*. New York: John Wiley & Sons, 1975. 237 p.
- BORG, Walter, GALL, Meredith. *Educational Research: An Introduction*. New York: David McKay, 1976. 533 p.
- BOULEZ, Pierre. *Jalons* (Pour une Décennie), Dix ans d'enseignement au Collège de France (1978-1988). Paris: Christian Bourgois Editeur, 1985. 255 p.
- BRANDÃO, Carlos, org. *Repensando a Pesquisa Participante*. São Paulo: Brasiliense, 1984. 187 p.
- BRANDÃO, Zaia. Abordagens Alternativas para o Ensino da Didática, In: CANDAU, Vera (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. 114 p.
- BRÜN, Herbert. *My words and where i want them*. London: Princelet, 1986. 158 p.
- BRUNER, Jerome. The conditions of Creativity, In: GRUBER, Howard et al. *Contemporary Approaches to Creative Thinking*. New York: Prentice-Hall, 1962. p. 5-10.
- _____. *O Processo da Educação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976. 182 p.

- CANDAU, Vera Maria F. A Didática e a Formação de Educadores - da Exaltação à Negação: a Busca da Relevância, In: CANDAU, Vera (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. 114 p.
- CARDOSO, Lindembergue. ...E ele acreditou. In: *Programa do Concerto de Comemoração do Sexagenário de Ernst Widmer*. Salvador, Teatro Castro Alves, 26 mai. 1986.
- _____. *Causos de Música*. Salvador: Empresa Gráfica da Bahia, 1994. 78 p.
- CERQUEIRA, Fernando Barbosa de. *A Composição Musical Contemporânea na Bahia: de 1962 a 1992 (Cronologia dos principais eventos)*. Depoimento apresentado no Seminário O Renascimento Baiano Revisitado, promovido pela Academia de Letras da Bahia, 1992. (Original datilografado).
- CHARLOT, Bernard. *A Mistificação Pedagógica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.
- _____. *École, savoir dans les banlieues...et ailleurs*". Paris: Armando Colin Editeur, 1992.
- CHAUÍ, Marilena. *Introdução à História da Filosofia: Dos pré-socráticos a Aristóteles*. São Paulo: Brasiliense, 1994. v. 1. 390 p.
- COGAN, Robert, ESCOT, Pozzi. *Sonic Design*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1976. 496 p.
- COLLINGWOOD, R.G. *The Idea of History*. Londres: Oxford University Press, 1977. 339 p.
- COLWELL, Richard. *The Evaluation of Music Teaching and Learning*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970. 182 p.
- COMPOSITORES da Bahia & Música Experimental. Boletim 1º. Salvador, UFBA. 1966.
- CONTIER, Arnaldo D. *Música e Ideologia no Brasil*. São Paulo: Novas Metas, 1978. 50 p.
- COOK, Nicholas. *A Guide to Musical Analysis*. Londres: J.M. Dent & Sons, 1987. 375 p.
- COULON, Alain. *Etnometodologia e Educação*. Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira. Petrópolis: Vozes, 1995. 205 p.

- DALHAUS, Carl (Ed.). Widmer, Ernst. In: *Riemann Musik Lexicon*,
Ergänzungsband, Personteil L-Z. Mainz: B. Schott's Söhne, 1975, p. 907.
_____. *Esthetics of Music*. London: Cambridge University Press, 1967. 115 p.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Atlas,
1981. 215 p.
- DESPEDIDA em grande estilo. *Tribuna da Bahia*, Salvador, 17 ago. 1988.
- DEWEY, John. *Art as Experience*. New York: Minton-Balch, 1934.
- EHRISMANN, Sibylle. *Ernst Widmer: Schweizer Komponist In Brasilien*. Separata
de Aarauer Neujahrsblätter, 1995, p. 143-181.
- ENSLIN, Mark. *Teaching Composition: Facing the Power of the Respondent*.
Urbana 1995. Tese (Doutorado em Música). School of Music, University of
Illinois. 130 p.
- ERNST Widmer defendeu ontem na UFBA a tese sobre Bordão e Bordadura.
Diário de Notícias, Salvador, 22 nov. 1970. p. 6, c. 1.
- EPSTEIN, David. *Beyond Orpheus: Studies in Musical Structure*. Cambridge: MIT
Press, 1979. 244 p.
- FARIA, Wilson de. *Teorias de Ensino e Planejamento Pedagógico*. São Paulo:
EPU, 1987. 108 p.
- FAZENDA, Ivani, (Org.). *Metodologia da Pesquisa Educacional*. São Paulo:
Cortez, 1989. 174 p.
- FERAND, Ernst. Komposition, In: *Die Musik in Geschichte und Gegenwart*.
Kassel/Basel, Baerenreiter, v. 3, 1949, p. 1423-1454.
- FESTIVAL de Música começa aplaudindo S. Paulo e Bahia. *O Globo*, Rio de
Janeiro, 26 maio 1969.
- FORTE, Allen. *The Structure of Atonal Music*. New Haven: Yale University Press,
1973. 224 p.
- FREINET, C. *Pedagogia do bom-senso*. São Paulo: Martins Fontes, 1973. 259 p.
- GAGNÉ, Robert. *Como se Realiza a Aprendizagem*. Brasília: INL, 1974.

GANDELMAN, Saloméa. Cidadezinha qualquer, poesia e música – análise das canções de Guerra Peixe e Ernst Widmer sobre um poema de Carlos Drummond de Andrade. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, v. 012/015, abr. 1984/abr. 1987.

_____. *36 Compositores brasileiros – Obras para piano (1950-1988)*. Rio de Janeiro: Funarte / Relume-Dumará, 1997. 335 p.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Los Angeles: Polity Press, 1984. 290 p.

GIL, Gilberto. Crime da Vida. *Tribuna da Bahia*, Salvador, 6 jan. 1990.

GILES, Thomas Ranson. *Filosofia da Educação*. São Paulo: EPU, 1983.

GREIMAS, Algirdas J., LANDOWSKI, E. *Análise do Discurso em Ciências Sociais*. Tradução de Cidmar Teodoro Pais. São Paulo: Global, 1979. 283 p.

GRELA, Dante.

GRUPO de Compositores da Bahia. Boletim 1. Salvador, UFBA, 1967. 15 p.

GRUPO de Compositores da Bahia. Boletim 2. Salvador, UFBA, S/d (ref. ao 2o. Semestre de 1967). 19 p.

GRUPO de Compositores da Bahia. Boletim 3. Salvador, UFBA, S/d (ref. a 1968 e início de 1969). 22 p.

GRUPO de Compositores da Bahia, Boletim 4. Salvador, UFBA, S/d (ref. a 1969 e 1970). 18 p.

GRUPO de Compositores da Bahia. Boletim 5/6. Salvador, UFBA, S/d (ref. a 1970 e 1971). 22 p.

GUILFORD, J.P. *Personality*. New York: MacGraw-Hill, 1967. 538 p.

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes, 1987. 224 p.

HARRISON, Daniel. *Harmonic function in chromatic music: a renewed dualist theory and an account of its precedents*. Chicago: The University of Chicago Press, 1994. 335 p.

- HATTEN, Robert. On Narrativity in Music: Expressive Genres and Levels of Discourse in Beethoven. *Indiana Theory Review*, Bloomington, v. 12, p. 73-98, 1991.
- HINDEMITH, Paul. *The Craft of Musical Composition*. Tradução de Otto Ortmann. New York: Schott, 1939. 160 p.
- HOLSTEIN, James, GUBRIUM, Jaber. *The Active Interview*. Londres: Sage Publications, 1995. 84 p.
- JAEGER, Werner. *Paideia - A Formação do Homem Grego*. Lisboa: Editorial Aster, 1936.
- JOVENS compositores na grande expectativa da 2ª apresentação. *Diário de Notícias*, Salvador, 14 nov. 1968. p. 6, c. 1.
- JOVENS compositores da Bahia em festival no Castro Alves. *A Tarde*, Salvador, 25 nov. 1968.
- KATZ, Adele. *Challenge to Musical Tradition*. New York: Da Capo Press, 1972. 408 p.
- KELLER, Hans. *Essays on Music*. Christopher Wintle (Ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 1994. 269 p.
- KEMP, Jerrold. *Planejamento de Ensino*. Rio de Janeiro: Livros Técnico e Científicos, 1977.
- KNELLER, George F. *Arte e Ciência da Criatividade*. Tradução de José Reis. São Paulo: IBRASA, 1968. 121 p.
- KOCH, Heinrich C. *Introductory Essay on Composition*. Claude V. Palisca (Ed.). New Haven: Yale University Press, 1983. 259 p.
- KOESTLER, Arthur. *The Act of Creation*. New York: Macmillan, 1964.
- KOSTKA, Stefan. *Materials and Techniques of Twentieth-Century Music*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1990. 337 p.
- KRAMER, Lawrence. Musical Narratology: A Theoretical Outline. *Indiana Theory Review*, Bloomington, v. 12, p. 141-162, 1991.
- LACERDA, Oswaldo. O Professor Camargo Guarnieri. *Revista Música - USP*, São Paulo, v. 4/1, p. 30-33, 1993.

- LAGO Júnior. Erudito e popular no mesmo palco. *Jornal A TARDE*, Salvador, 17 de ago. 1988. c. 2.
- LASKE, Otto. Toward an Epistemology of Composition. *Interface*, Amsterdã, v. 20, p. 235-269, 1991.
- LEEDY, Paul D. *Practical Research: Planning and Design*. New York: Macmillan, 1973. 246 p.
- LERDAHL F., JACKENDOFF, R. A Generative Theory of Tonal Music. Cambridge-MA: MIT Press, 1983. 285 p.
- LESTER, Joel. *Compositional Theory in the Eighteenth Century*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1992. 347 p.
- LEVINE, Donald. *Visões da Tradição Sociológica*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar, 1995. 325 p.
- LIMA, Paulo C. Composição-Grupo-Composição. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, v. 2, p. 25-32, jul./set. 1981.
- _____. Articulando o Nagô. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, v. 13, p. 85-93, abr. 1985.
- _____. Widmer. In: *Programa do Concerto de Comemoração do Sexagenário de Ernst Widmer*, Salvador, Teatro Castro Alves, 26 mai. 1986.
- _____. Dinâmica do Conhecimento em Música: Natureza do Conhecimento Musical. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, v. 18, p. 29-37, ago., 1991.
- _____. A Criação Musical vista em si mesma, e em termos de seu criador: uma pequena coleção de atitudes. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, v. 19, p. 33-39, 1992.
- _____. Música, um paraíso familiar e inacessível: uma serenata em oito movimentos. *Percursos*, São Paulo, n.15 – 2/1995, p. 55-64.
- _____. Reflexões sobre o Campo do Conhecimento Composicional. In: VIII Encontro Nacional da ANPPOM, João Pessoa, 18-22 ago 1995. *Anais*. s. 1. [meio eletrônico], p. 13-21, 1996.
- _____. Pesquisando Widmer, *Jornal A Tarde*, Salvador, 9 de ago. 1995. c. 2.

- _____. Discurso de Saudação a Widmer na Cerimônia de Titulação como Professor Emérito da UFBA - *post-mortem*, 25.10.1996. 6 p. (Original datilografado).
- LÜDKE, Menga. Enfoques da Pesquisa em Didática. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A Didática em Questão*. Petrópolis: Vozes, 1983. 114 p.
- LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986.
- MADSEN, Clifford, MADSEN, Charles. *Experimental Research in Music*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1970. 116 p.
- MARIZ, Vasco. *História da Música no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. 352 p.
- MAUS, Fred E. Music as Narrative. *Indiana Theory Review*, Bloomington, v. 12, p. 1-34, 1991.
- MC LUHAN, Marshall. *Os Meios da Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 1969.
- MEIRELES, Cecília. Oratório de Santa Maria Egípcíaca. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1996. 78 p.
- MENDES, Gilberto. Grécia discute pós-modernismo musical. *Folha de S. Paulo* - Ilustrada, 7 set. 1986.
- MEYER, Leonard. *Music, The Arts, and Ideas: patterns and predictions in Twentieth-Century Culture*. Chicago: The University of Chicago Press, 1967. 342 p.
- MIZUKAMI, Maria G. N. *Ensino: As Abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986. 119 p.
- MOHR, Ernst. Burkhard, Willy. In: *Musik Geschichte und Gegenwart*, vol. 2. Kassel, Baerenreiter, 1952. p. 484-487.
- MOHR, Ernst (Ed.). *Willy Burkhard*. Zürich: Pro-Helvetia, 1957.
- MOLINO, Jean. Facto Musical e Semiologia da Música. In: SEIXO, Maria Alzira (Ed.). *Semiologia da Música*. Lisboa: Vega, S/d, p. 109-163.
- MORAES, Renato de. O Alquimista de Sons. *Revista Veja*, São Paulo, 5 mar. 1985.

MORRIS, Robert D. *Composition with Pitch-Classes*. New Haven: Yale University Press, 1987. 359 p.

MÚSICA erudita, um problema de divulgação. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 de fev. 1969. p. 4, c. B.

NATTIEZ, Jean-Jacques. *Fondements d'une Semiologie de La Musique*. Paris: Union Générale d'Éditions, 1975. 448 p.

_____. *Music and Discourse: Toward a Semiology of Music*. New Jersey-Princeton: Princeton University Press, 1990. 272 p.

_____. *Semiologia Musical e Pedagogia da Análise*. Tradução de Régis Duprat, *Opus*, Porto Alegre, v. 2, n. 2, jun. 1990.

NEF, Frédéric. *A Linguagem: Uma Abordagem Filosófica*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995. 172 p.

NEFF, Severine. Schönberg and Goethe: Organicism and Analysis. In: HATCH, Christopher e BERNSTEIN, David (Eds.). *Music Theory and the Exploration of the Past*. Chicago: Chicago University Press, 1993. 561 p.

NEVES, José Maria. *Música Contemporânea Brasileira*. São Paulo: Ricordi, 1981.

NOGUEIRA, Ilza Costa. *Ernst Widmer: Perfil Estilístico*. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 1997. 198 p.

OLIVEIRA, Jamarly. Dúvidas, Efeitos e Metier. *Boletim do Grupo de Compositores da Bahia*. Salvador, [Universidade Federal da Bahia], 5/6, p. 6-7. S/d.

_____. A Respeito do Compor: Questões e Desafios. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, v.19, p. 59-63, ago. 1992.

_____. Reflexões críticas sobre a pesquisa em música no Brasil. *Em Pauta*, Porto Alegre, [UFRGS], ano 4, n. 5, p. 25-30, 1992.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A Linguagem e seu Funcionamento: As Formas do Discurso*. Campinas: Pontes, 1987.

PACCIONE, Paul. Critical Thinking for Composers. *Journal of Music Theory Pedagogy*, Norman-Oklahoma, v. 4/1, p. 73-84, 1990.

- PEACOCK, David. Stages In the Development of Tonal Thinking In Compositions by Young Composers. *British Journal of Music Education*, London, v. 11, p. 93-98, 1990.
- PIAGET, Jean. *O Nascimento da Inteligência na Criança*. Rio: Zahar, 1970.
- POSTIC, Marcel. *Observação e Formação de Professores*. Coimbra: Almedina, 1979. 361 p.
- POUSSEUR, Henri. Composition and Utopia. *Interface*, Amsterdã, v. 12, p. 75-83, 1983.
- PROGRAMA do Festival de Música Comemorativo da Inauguração do Novo Edifício dos Seminários Livres de Música. Salvador, Universidade Federal da Bahia, nov. 1962.
- PROGRAMA do Fórum Universitário – O Homem contemporâneo e suas criações. Salvador, Universidade Federal da Bahia, 3 a 28 de julho de 1961.
- RAHN, John. New Research Paradigms. *Music Theory Spectrum: The Journal of the Society for Music Theory*, v. 11, n. 1, 1989.
- RETI, Rudolph. *The Thematic Process in Music*. New York: Macmillan, 1951. 362 p.
- RIBEIRO, Maria Carolina S. M. *A improvisação do intérprete face à grafia contemporânea de Ernst Widmer*. Rio de Janeiro, 1985. Dissertação (Mestrado em Música) - Escola de Música da UFRJ.
- ROGERS, C. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.
- _____. *Tornar-se Pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1978. 360p.
- ROSEN, Charles. *Arnold Schoenberg*. New York: Viking Press, 1975. 113 p.
- ROSS, Werner. *Der Ängstliche Adler – Friedrich Nietzsches Leben*. Stuttgart: DVA, 1980.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. Compositeur. In: *Dictionnaire de musique*. Paris: Facs. Hildesheim, 1768.
- RUFER, Josef. *Composition with Twelve Tones (related only to one another)*. London: Barrie and Rockliff, 1954.
- RUWET, Nicolas. *Langage, musique, poésie*. Paris: Du Seuil, 1972.

- _____. Teoria e método nos estudos musicais: algumas notas retrospectivas preliminares. In: SEIXO, Maria Alzira (Ed.). *Semiologia da Música*. Lisboa: Vega, S/d, p. 63-108.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e Democracia*. Campinas: Autores Associados, 1983.
- SHAFFER, Robert Jones. *A Guide to Historical Method*. Homewood-Illinois: Dorsey, 1980.
- SCHÖNBERG, Arnold. Problems In Teaching Art (1911). In: STEIN, Leonard, (Ed.). *Style and Idea*. London: Belmont Publishers, 1975, p. 365-369.
- _____. For a Treatise on Composition (1931). In: STEIN, Leonard, (Ed.). *Style and Idea*. London: Belmont Publishers, 1975, p. 264-268.
- _____. Connection of Musical Ideas (1948). In: STEIN, Leonard, (Ed.). *Style and Idea*. London: Belmont Publishers, 1975, p. 287-288.
- _____. *Fundamentals of Musical Composition*. London: Faber and Faber Ltd, 1967. 223 p.
- _____. *Coherence, Counterpoint, Instrumentation, Instruction in Form*, Severine Neff, (Ed.). Lincoln: University of Nebraska Press, 1994. 132p.
- _____. *The Musical Idea and the Logic, Technique, and Art of its Presentation*. New York: Columbia, 1995. 469 p.
- SCHOPENHAUER, Arthur. *O Mundo como Vontade e Representação*. Porto: Rés-Editora, S/d. 548p.
- SCHUHMACHER, Heiny. Begegnung mit Ernst Widmer, In: GLARNER, Hans-Ulrich, DIEMAND, Emmy Henz (Comp.), *Festschrift zum 60. Geburtstag von Ernst Widmer*. Aarau, Kuratorium des Kantons Aargau für die Förderung des kulturellen Lebens, 1987, p. 9-12.
- SEEGER, Charles. *Studies in Musicology*. Los Angeles: University of California, 1977. 357 p.
- SKINNER, Burrus F. A Behavioral Model of Creation. In: ROTHEMBERG, Albert, HAUSMAN, Carl R. (Eds.). *The Creativity Question*. Durham: Duke University Press, 1976, p. 267-273.
- SMETAK, Walter. *O retorno ao futuro, ao espírito*. Salvador: Associação dos Amigos de Smetak, S/d. 212 p.

- SMETAK, *Retorno ao Futuro*. Salvador: Associação dos Amigos de Smetak, S/d.
- SNYDERS, G. *Pedagogia Progressista*. Coimbra: Almedina, 1974.
- SOARES, Vitor Hugo. Bahia/75: A Arte em Festival, *Jornal do Brasil*, 6 jul. 1975. p. 6, c. B.
- SOLIE, Ruth. The Living Work: Organicism and Analysis, *Nineteenth-Century Music*, v. 4, n. 1, p. 7-16, 1980.
- STEFFA, John. The Nature of Musical Knowledge: Production, Transmission and Creativity. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n. 18, p. 89-95, 1991.
- STRAVINSKY, Igor. *Poética Musical em 6 lições*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1942. 127p.
- STRAUS, Joseph N. *Introduction to Post-Tonal Theory*. Englewood Cliffs: Prentice Hall, 1990. 218 p.
- SWANWICK, Keith. *Music, Mind and Education*. London: Routledge, 1988. 169 p.
- TACUCHIAN, Ricardo. O pós-moderno e a música. *Em Pauta*, Porto Alegre, ano IV, n.5, p. 24-31, jun. 1992.
- _____. Pesquisa Musicológica e Vida Musical Contemporânea. *Revista da Sociedade Brasileira de Música Contemporânea*, Goiânia, v. 1, n. 1, p. 93-108, 1994.
- _____. Produção da Universidade Brasileira na Área de Composição. In: X Encontro Nacional da ANPPOM, Goiânia 27-30 ago. 1997. *Anais.*, p. 137-140, 1997.
- TARASTI, Eero. *A Theory of Musical Semiotics*. Bloomington: Indiana University Press, 1994. 328p.
- UMA RESPOSTA divina, *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 ago. 1988, Caderno de Cultura.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. São Paulo: Papirus, 1992.

- VEIGA, Ryoko. A Necessidade de um Enfoque Teórico para o Executante. *ART Revista da Escola de Música e Artes Cênicas da UFBA*, Salvador, n. 21, p. 151-162, 1992.
- VIEIRA, Hamilton. Casamento Frustrado. *Jornal A Tarde*. Salvador, 19 ago. 1988. c. 2.
- WEBSTER, Peter R. Creativity as Creative Thinking, *Music Educators Journal*, v. 76, n. 9, p. 22-28, maio 1990.
- WHITEHEAD, Alfred N. *The Aims of Education and Other Essays*. New York: Macmillan, 1920.
- WIDMER ganha prêmio internacional, *Jornal da Bahia*, Salvador, 24 ago. 1963.
- WIDMER, a Arte para despertar consciências, *Jornal da Bahia*, Salvador, 3/4 jun. 1973.
- WILLEMS, Edgar. *Initiation Musicale des Enfants*. Genève: Pro Musica, 1958.
- WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas*. Petrópolis: Vozes, 1958. 350 p.
- XENAKIS, Iannis. *Formalized Music: Thought and Mathematics in Composition*. New York: Pendragon Press, 1992. 387 p.