

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), Lindemberg Rocha Cardoso, Nikolau Kokron Yoó, Milton Gomes, Fernando Barbosa de Cerqueira, Jamary 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 enfrontar-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. Jmary 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. Jmary 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 freqüência, 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 freqüência, 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.