

## 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 tranqüilidade 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 tranqüilidade 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 Piau*; 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 europeia 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 [Aguilar] 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 tranqüilidade) 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 tranqüilidade e o convite ao aluno para um papel mais ativo; a tranqüilidade 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 lembrança 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 lembro 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, convivía 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. Analisando 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 submergido 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 Lindemberg 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*. (Cantou 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, (cantou) 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 aumentação 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* — aumentação, 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 Jmary 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 curtos, 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 Jarmy 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, recorreremos 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 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 ... [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 tátá tá tátá, 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 *Consubstanciação* 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 e 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 Jmary Oliveira, que pensando na atitude básica de Widmer acaba trilhando o terreno de uma avaliação do mestre:

PL – Então, Jmary, 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 Jmary 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 Jmary Oliveira

Perguntado sobre o que Widmer fazia com os alunos mais problemáticos Jmary Oliveira respondeu tranqüilamente: “ele passava pra mim” [risos]. Havia, na verdade, uma espécie de conluio entre os dois, que funcionou algumas vezes. Jmary 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 Jmary 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 Schumacher 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 freqüentei 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 Jamary [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.

[Der 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 entfaltet, 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 duldet keine Anleihen bei fremden Werken oder einen Stilwechsel innerhalb eines Sturkes. Eine Idee musste konsequent durchgeföhlt 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 kleinste 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.