

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
INSTITUTO DE ARTES**

RAPHAEL DE LIMA PUCCINI

**WILLY CORRÊA DE OLIVEIRA COMO PROFESSOR:
estudo sobre seu projeto pedagógico de ensino da composição
musical – da virada do século XXI até os dias atuais**

**São Paulo
2019**

RAPHAEL DE LIMA PUCCINI

**WILLY CORRÊA DE OLIVEIRA COMO PROFESSOR:
estudo sobre seu projeto pedagógico de ensino da composição
musical – da virada do século XXI até os dias atuais**

Dissertação apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista — UNESP, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Música.

Área de Concentração: Música: processos, práticas e teorizações em diálogos, Linha de Pesquisa: Música, Epistemologia e Cultura.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada.

**São Paulo
2019**

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do Instituto de Artes da UNESP

p977w	<p>Puccini, Raphael de Lima, 1989-.</p> <p>Willy Corrêa de Oliveira como professor: estudo sobre seu projeto pedagógico de ensino da composição musical: da virada do século XXI até os dias atuais / Raphael de Lima Puccini - São Paulo, 2019.</p> <p>324 f. : il. + anexos.</p> <p>Orientador: Prof^ª. Dr^ª. Marisa Trench de Oliveira Fonterrada Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Instituto de Artes.</p> <p>1. Educação musical. 2. Linguagem musical. 3. Composição musical. I. Oliveira, Willy Corrêa de. II. Fonterrada, Marisa Trench de Oliveira Fonterrada. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 780.7</p>
-------	---

(Fabiana Colares - CRB 8/7879)

RAPHAEL DE LIMA PUCCINI

**WILLY CORRÊA DE OLIVEIRA COMO PROFESSOR:
estudo sobre seu projeto pedagógico de ensino da composição musical – da virada
do século XXI até os dias atuais**

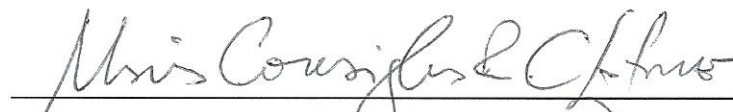
Dissertação aprovada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música no Curso de Pós-Graduação em Música, do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista — UNESP, com área de concentração em Música: processos, práticas e teorizações em diálogos, pela seguinte banca examinadora:



Profª Drª Marisa Trench de Oliveira Fonterrada
Instituto de Artes
Universidade Estadual Paulista — UNESP



Prof. Dr. Maurício Funcia de Bonis
Instituto de Artes
Universidade Estadual Paulista — UNESP



Profª Drª Maria Consiglia Raphaela Carrozzo Latorre
Instituto de Cultura e Arte
Universidade Federal do Ceará

São Paulo, 30 de julho de 2019

Agradecimentos

À Marisa Fonterrada, pela confiança, coragem e incentivos.

À Karoline, por me ajudar com a bagagem.

À minha mãe, Alessandra, pelo empurrãozinho (sem o qual não).

À minha irmã, Carolina, pelo companheirismo.

Ao meu pai, Fernando, e à minha família, por oferecerem referências.

Aos colegas, amigos e professores, pelos debates, que me ajudaram a ir a fundo.

Ao Maurício De Bonis, pela generosidade.

À Consiglia Latorre e Dilmar Miranda, pelos sábios conselhos.

Aos participantes da pesquisa, pela disponibilidade e colaboração.

Ao André de Cillo Rodrigues, pela fundamental oferta de trabalho.

Ao Willy, pela bússola e pela lanterna: farei bom uso.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

RESUMO

O presente trabalho estudou o projeto pedagógico de ensino da composição musical de Willy Corrêa de Oliveira, em duas configurações distintas: em sua conformação observada na virada do século XXI – últimos anos de sua atuação enquanto professor da Escola de Comunicação e Artes da USP –, e também a partir da nova abordagem, recentemente elaborada pelo professor, baseada no uso do dodecafonismo como código musical para a prática criativa. O estudo se deu à luz do pensamento marxista, visando compreender a maneira como o professor trata do problema da ausência de uma linguagem musical universalizante na Música Erudita Ocidental, surgido em paralelo com o desenvolvimento da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Educação musical, composição musical, linguagem musical, história da música, arte e marxismo.

ABSTRACT

In this research we have studied Willy Corrêa de Oliveira's pedagogical project for the teaching of musical composition, considering two distinct configurations: in the turn of the 21th century – his latest years working as a professor at ECA (Escola de Comunicações e Artes da USP) –, and also considering the recently elaborated approach, which is based on the usage of the twelve-tone composition as a musical code to creative practice. The study has been carried on by Marxist thought, aiming to comprehend the way in which the professor deals with the problem of the absence of a common-practice musical language in Western Contemporary Classical Music, which aroused concomitantly with the development of capitalist society.

Keywords: Musical education, musical composition, musical language, music history, Marxism and art.

*Interroga a propriedade:
de onde vens?
Pergunta a cada ideia:
serve a quem?*

bertolt brecht, em *Elogio do Revolucionário*.

Os problemas fundamentais da pedagogia não são problemas pedagógicos.

Giulio Girardi, em *Educar: para qual sociedade?*

Sumário

Introdução	8
1 Ideologia e educação na atuação de Willy Corrêa de Oliveira como professor	20
1.1 Educar: para qual sociedade? – Fundamentos sobre a ideologia, a educação integradora e a educação libertadora.....	25
1.2 A crítica de Willy à educação musical e a influência de Girardi em seu pensamento	32
2 Fundamentos teóricos.....	41
2.1 O problema da ausência de uma linguagem musical comum na música erudita do Capitalismo	42
2.2 A função social da música e a diferenciação entre música erudita, popular e folclórica	56
2.2.1 Os diferentes gêneros musicais como materiais para o aprendizado da linguagem musical erudita nas aulas da ECA	74
2.3 A consciência histórica e a dialética do material musical	77
3 O projeto pedagógico de Willy Corrêa de Oliveira.....	115
3.1 Aspectos gerais da pedagogia de Willy Corrêa de Oliveira, segundo seu próprio entendimento. .	119
3.2 Aulas de composição ocorridas no período em que Willy lecionava na ECA (da década de 90, até a virada do século)	128
4 O dodecafonismo em seu potencial linguístico e pedagógico.....	159
4.1 O roteiro do Curso de Composição Dodecafônica.....	171
4.2 Análise das entrevistas e questionários	182
Considerações finais.....	198
Referências.....	205
Anexo 1: Entrevistas	210
Anexo 2: Questionários direcionados aos ex-alunos de Willy no período em que era professor na ECA.	247
Anexo 3: Questionários direcionados aos alunos do <i>Curso de composição dodecafônica</i>	281
Anexo 4: CURSO DE COMPOSIÇÃO DODECAFÔNICA.....	295
Anexo 5: Textos de Willy Corrêa de Oliveira.....	305
Anexo 6: Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)	324

Introdução

Eu nunca tinha lido Marx. Conheci Willy Corrêa de Oliveira em 2016, quando ainda realizava o último ano do curso de composição na EMESP (Escola de Música do Estado de São Paulo). Em um dia de aula, André de Cillo Rodrigues, um dos professores da escola com quem tinha tido algum contato desde a minha recente volta à escola – da qual havia me desligado no fim de 2011, por conta da enxurrada de afazeres acadêmicos requeridos pela graduação em composição na UNESP, que eu realizava concomitantemente –, me abordou no saguão, antes do início das classes daquele dia, dizendo que o Willy, seu professor de longa data, precisava de alguém para editar suas partituras. E eu, que na época precisava de trabalho, embora com alguma insegurança diante da oportunidade inesperada – já que sabia que Willy era uma figura importante e me parecia uma grande responsabilidade aceitar tal trabalho –, aceitei a proposta, sabendo que passaria um bom tempo daquela semana ansiando pelo que viria a partir de tal escolha. A situação piorou um pouco com o alerta do André diante da decisão: “Mas saiba que, depois de conhecer o Willy, sua vida nunca mais será a mesma!”

E ele tinha razão. Após algumas trocas de e-mail e um telefonema recebido do Willy, ficou combinada minha primeira visita à sua casa, para receber o primeiro trabalho de edição. Muito bem recebido, no dia e horário combinados, cheguei à sua casa e fomos à sua sala de trabalho, nos fundos, subindo a escada de metal. Uma salinha abarrotada de livros, pinturas e pequenas esculturas, um velho piano de armário com diversas partituras, mais livros e algumas fotografias de pessoas conhecidas sobre o tampo. Na parede atrás do piano, o que chamava mais ainda a atenção, havia mais fotografias fixadas, à esquerda e à direita, de figuras importantes, que eu descobriria futuramente se tratarem, respectivamente, de seus tutores e de sua essência – compositores, artistas, cineastas, figuras importantes do socialismo... e, claro, os próprios Marx e Engels, um ao lado do outro, estes dois, indubitavelmente, do lado dos tutores. O cheiro de livros antigos, o caos organizado, a história por trás daquilo tudo...

Já dentro da sala, antes mesmo de discutirmos a respeito do trabalho que havia me levado até lá, Willy me indicou uma cadeira ao lado da janela, se sentou de frente para mim no banco do piano, cruzou as pernas e, deixando claro que desejava fazer algo para me ajudar, em troca da gentileza por ter ido até lá, perguntou algo como: “e então, o que é que você procura para a sua vida?”

O que alguém responde diante de uma pergunta dessas? Mesmo com vinte e seis anos de idade, imagino ser algo que normalmente não se tenha realmente definido, ainda mais em

tempos em que, cada vez mais, se faz verdade a frase do manifesto de Marx e Engels: “Tudo o que é sólido se desvanece no ar”. Mas, no caso, eu sabia. Ou ao menos achava que sabia: “Quero ser professor de composição em uma universidade pública”, disse. E, então, começamos a conversar a respeito do que eu pensava sobre isso. Eu falava do ponto de vista de quem ainda se sentia frustrado com as más experiências vividas na graduação, a falta de direção que sentia ter prejudicado a minha capacidade de produzir, como compositor, na medida em que gostaria, conciliada com uma ideia que tinha da música que haveria sido forjada dentro deste mesmo ambiente de mais pura errância. O que acontece é que eu pensava que o problema que me teria levado a esta incapacidade viria da postura de indivíduos – os professores, principalmente – que não queriam dar aula de verdade. De fato, pode ser que, muitas vezes, alguns deles não quisessem, realmente. Mas foi a partir de então, nessa primeira conversa – da qual, sinceramente, saí com os dois pés atrás (já que eu não sou de mudar de opinião sem que me provem indubitavelmente que eu estou enganado... o que pode levar muitos meses para acontecer) –, foi quando a dúvida foi plantada.

E a dúvida era múltipla. O que o Willy quer dizer com “não há mais linguagem comum na música erudita?” Me ensinaram a reconhecer os procedimentos e técnicas dos compositores contemporâneos a partir das análises das quais eu me orgulhava tanto de saber fazer! Se eu sabia descrever o que eles fazem, como não haveria linguagem comum? De forma dualista em relação ao fato de não ter tido uma direção muito clara que conduzisse a caminhada durante a graduação, eu também me sentia muito capacitado por ter corrido atrás daquilo que achava que era necessário, por fora. Ainda assim, algo era recorrente nas visitas à casa de Willy, que se tornariam relativamente frequentes: sempre que ele tocava alguma música para mim e pedia para que eu fizesse uma crítica ao que tinha ouvido, eu não tinha a menor ideia do que dizer. Eu me perguntava: “Por que ele fica pedindo pra eu criticar as obras? Quem sou eu pra dizer o que é bom ou ruim?” Durante a graduação viviam falando em termos de “bom e ruim”, como que esperando de mim o “bom”, mas não ensinavam como fazer isso, nem o que era isso... muitas vezes eu ouvia esse juízo de valor atrelado a determinada preferência musical ou àquilo que o próprio professor fazia. E, então, durante essas visitas, eu me perguntava: qual é a diferença entre isso que ele está me pedindo pra fazer e o que faziam na faculdade?

Em um dos encontros, lembro-me do Willy me perguntando se conhecia determinados filmes, livros, músicas... e se eu já havia lido alguma coisa do Marx... e eu não sabia nem do que ele estava falando. Ele balançava a cabeça, em reprovação, dizendo “que péssimo...”. Ele tinha razão, era péssimo mesmo. Como eu poderia querer me tornar um professor

universitário sem saber a fundo a respeito dessas coisas? Não que ele me culpasse: naquela primeira visita, lembro-me dele me perguntando com todas as letras, quando eu disse que havia estudado composição na UNESP: “E foi uma *merda*, não foi?”. E eu fiquei em dúvida e perguntei “por que você diz que é uma *merda*?” Ele não se referia apenas à UNESP, mas à academia, como um todo, no Capitalismo.

Antes de tudo: como alguém pode ensinar música hoje, sem se colocar primeiro a questão da ausência de uma linguagem comum na música? Eu nunca tinha pensado nisso. Já tinha ouvido falar que os compositores a partir do século XX, cada um compunha sua música de uma maneira diferente, e que era necessário olhar pra cada um, ainda que olhando para coisas que sobreviviam entre eles – até cheguei a repetir isso em aulas que dei –, mas nunca me disseram que isso era um problema da linguagem, e muito menos um problema do Capitalismo. Como ensinar isso, não incorrendo em falsidade, sem deixar claro que todo o problema ocorre, fundamentalmente, por conta do sistema econômico em que vivemos? Como ensinar música – conhecendo-a a fundo – sem antes contestar o sistema que, em grande medida, a condiciona ao seu atual estado? Já que, como será abordado ao longo deste trabalho, o próprio sistema é (a)fundado em uma série de ideias ilusórias que se colocam em relação de dualidade com o que efetivamente ocorre no mundo? Não me lembro disso ter sido mencionado uma única vez durante todos os cinco anos em que estive na universidade. Eu não me recordo, também, salvo em diminutas exceções, de nenhum professor falando, nas aulas, sobre cinema, sobre pintura, sobre literatura (resguardados os momentos em que estudávamos alguma música vocal) ou qualquer outro tipo de arte que não a música.

A ideologia [capitalista] é analítica. As descrições que ela elabora e as soluções que ela propõe defrontam-se com os problemas singularmente, fora do contexto global do sistema. E isto, em nome do realismo, da adesão ao concreto, das exigências técnicas e divisões do trabalho, e da especificidade das várias ciências. Por isto mesmo, a ideologia censura os problemas de fundo, os quais só emergem em uma perspectiva de conjunto. (GIRARDI, 2011, p. 20).

Para que aprender a respeito de outras artes se estamos ali para conhecer a música? Um pensamento que leva a esta postura diante do aprendizado deve muito a uma necessidade de uma sociedade para a qual a capacidade de estabelecer relações pode representar um risco à ordem estabelecida. O conhecimento da dialética é um risco. É necessário à manutenção do

estado de coisas (que não desmorone!) que se enxergue as árvores, mas não o bosque – diria Engels (2014, p. 66). Ciência destacada da realidade, desvinculada de intenções e necessidades materiais, dissociada de um mundo que se erigia com base na divisão em classes – a dominante, que buscava o lucro; a dominada, que era explorada, com tal objetivo, pela primeira. Para que isso tudo subsista – até quando não houver mais nem árvores e nem bosque – é necessário que não se entenda a ciência ou as artes como parte da sociedade; uma sociedade dividida em classes. Um pensamento dialético, entre outras coisas, procura estabelecer relações entre os conhecimentos, e procura, além disso, desvendar as causas fundamentais – no caso, as relações de produção e de dominação na sociedade – dos problemas; desvenda, também, as ideias correntes, que são influenciadas pelas necessidades materiais, sobretudo da classe dominante, pois “As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes” (MARX & ENGELS, 2009, p. 67).

Me lembro bem que os músicos que eram considerados, na comunidade acadêmica, os mais talentosos e mais bem preparados, eram aqueles que conseguiam realizar as tarefas-fim de seu curso de graduação com maior sucesso, perante os olhos do professor e a comunidade acadêmica. Assim, o regente que dominasse os gestos da regência – sabendo, desejavelmente, solfejar as notas das melodias e tocar um pouco de piano – era considerado melhor capacitado. O compositor talentoso era aquele que tinha suas peças tocadas e, indubitavelmente, aquele que, eventualmente, conseguia ganhar algum concurso de composição – eu mesmo já me iludi por alguns anos por ter conseguido tal façanha durante a graduação. Pouco importa, perante a comunidade, se estes estudantes já viram a filmografia (que não é muito extensa) do Tarkovsky, ou se são capazes de se posicionar diante de uma sugestão de que a música de Pixinguinha e de Beethoven são a mesma coisa; ao mesmo tempo em que, sabendo que são coisas totalmente diferentes, saibam dizer o porquê de ambos terem sido dois grandes músicos do passado. A sociedade necessita de trabalhadores que dominem a técnica necessária para cumprir sua função na linha de produção. O fato de estarmos trabalhando com a mente não nos furta de sermos competentíssimos apertadores de parafusos de uma esteira rolante. Seria muito pior, é claro, se fossem parafusos reais, sobre uma esteira real; trabalho que, pelo fato de termos tido condições sociais mínimas para chegar a este ponto (vestibular, universidade, diploma), se torna mais difícil, em alguma medida, que precisemos realizar.

A classe possuinte e a classe do proletariado representam a mesma autoalienação

humana. Mas a primeira das classes se sente bem e aprovada nessa autoalienação, sabe que a alienação é *seu próprio poder* e nela possui a *aparência* de uma existência humana; a segunda, por sua vez, sente-se aniquilada nessa alienação, vislumbra nela sua impotência e a realidade de uma existência desumana. (MARX & ENGELS, 2011, p. 48)

Ainda sobre o compositor e seus vitoriosos concursos de composição: como se vangloriar por prêmios recebidos, se sua obra premiada foi confrontada com a de outros compositores que são igualmente desprovidos de uma linguagem comum a partir da qual pudessem ser comparados e avaliados? Como comparar as capacidades de um falante de língua portuguesa com as de um telegrafista chinês? Em uma situação de urgência – guerra ou segredo de estado –, talvez fosse possível avaliar a eficácia de um mensageiro, em Macau, que recebesse um telegrama de Hong-Kong, a ser transmitido a alguma autoridade local, por exemplo. Mas essa possibilidade, objetiva, adviria de uma necessidade concreta, que levasse o menor tempo possível, dado o possível aperto da ocasião, e não puramente subjetiva. Não é o caso em que se encontra a música erudita. Os jovens, ou mesmo os mais velhos compositores que se envaidecem perante uma avaliação arbitrária, que só poderia se dar a partir do gosto pessoal do próprio avaliador, pautam-se em uma ilusão, que, possivelmente, pode até levá-los a algum nível de reconhecimento na comunidade. Podem ser, inclusive, noticiados por mídias específicas como “alguém que chegou lá”: é o particular sendo generalizado, com aparência de universal.

O homem da ordem identifica-se fortemente com o seu próprio grupo familiar, político, religioso etc, que tende a colocar no centro do próprio universo, mesmo do universo mais universal, fazendo dele o lugar privilegiado, senão exclusivo, dos valores e da verdade. (GIRARDI, 2011, p.18)

Algo que a ideologia dominante necessita, é de que as pessoas não saibam que elas possuem um conhecimento falho e que necessitam estudar – buscando, é claro, uma direção que lhes conduza para uma verdade que seja amparada pelas relações efetivas da sociedade. Como diria Brecht, em *Cinco dificuldades de escrever sobre a verdade* (BRECHT, 2012), uma das dificuldades para que se possa escrever (aplica-se para o *dizer*, também!) a verdade é a descoberta da verdade.

No plano da cultura, os interesses de classe não explicam tudo mas impregnam tudo. Tornam-se portanto um obstáculo à revelação da realidade, na medida em que os interesses em jogo exigem que a realidade permaneça velada. (GIRARDI, 2011, p. 13)

Havia, portanto, na época em que conheci Willy, algumas certezas que, já no primeiro contato, vi questionadas, logo de cara. Ele concordava comigo, é claro, que o ensino na universidade era ruim, mas, antes de tudo, associava o problema a um desconhecimento geral (de professores, alunos, etc.) acerca do problema da linguagem e, mesmo, de uma abordagem dialética perante o aprendizado da música. Isso demorou um tempo para ser compreendido e, de cara, eu, na realidade, ainda me mantinha atrelado às minhas convicções anteriores, pois me parecia descabido deixá-las de lado, num momento em que achava que estaria chegando mais perto a hora de concretizar o meu objetivo de vida – posto que, no mesmo ano, estaria me inscrevendo no processo seletivo do mestrado. Também percebi que isso não seria de todo mentira: na universidade, que em grande medida não se dá por estas questões como fundamentais, os requisitos para que se possa assumir uma posição docente não dependem deste tipo de conhecimento, fundamentalmente. Um Curriculum Lattes bem atualizado, tendo contemplados os itens convenientemente mais propícios para os requisitos da vaga em quantidade suficiente, terá um peso imensamente maior do que a capacidade de elaborar uma breve resenha sobre uma possível correlação entre a obra de Beethoven, na música, e a obra de Goya, na pintura. Com o passar do tempo, fui entendendo que este tipo de “conquista” profissional não seria fundamental para mim.

Mas, como disse, este processo levou tempo, e nesse primeiro momento, inclusive, me inscrevi para o mestrado com um projeto de pesquisa de abordagem totalmente diversa em relação a este, que desenvolvo atualmente. Eu me interessava exatamente por aquilo que Willy denunciava como sendo uma ilusão condizente com o Capitalismo. Tinha a impressão de que o erro da Universidade tinha sido não me auxiliar através de um caminho que me conduziria ao encontro de algo que fosse “a minha música”, “a minha estética”, algo que, para mim, tinha sido entendido como o máximo grau de maturação de um compositor; algo que buscava sem ter sequer a noção de que, concretamente, entre o que eu havia adquirido na universidade e a tal “maturação”, havia um abismo enorme; mesmo que, em poucos anos, eu

seguisse no mesmo caminho que vinha seguindo e pudesse obter a desejada vaga, a maturação não viria a partir disso, sem que fosse realizado um trabalho mais consistente. Sem que fosse buscada uma aproximação em direção à revelação desta verdade oculta pela ideologia dominante, pelo desconhecimento, pela falta de crítica.

Após a aprovação no mestrado, já em 2017, então, eu passei por um longo processo de transformação, e, junto comigo, também o meu projeto de pesquisa. Aos poucos fui conhecendo o marxismo, a dialética, o problema da linguagem musical. Descobri, em seguida, poucos autores que já discorreram sobre este problema de maneira consistente; como mostra Maurício De Bonis, em seu *Tabulae Scriptae* (DE BONIS, 2015), dois exemplos desta abordagem – embora entre eles sejam observadas algumas diferenças – são Henri Pousseur e o próprio Willy. Não foi uma transformação fácil, isso é certo. Diversas noites mal dormidas, diversas discussões acaloradas com os colegas, amigos, professores, familiares..., com as pessoas com quem convivia e em quem eu passava a enxergar os traços de minha própria visão passada, que não mais poderia ser vista por mim como verdadeira... lembro-me bem de sair à rua, certa tarde, e sentir um asco muito grande de ver as mensagens estampadas em outdoors e relógios urbanos espalhados pela cidade de São Paulo, aqueles slogans absolutamente enganosos que não diziam nada senão o próprio Capitalismo, ali, pulsando – embora já de maneira absolutamente caquética, ultrapassada e moribunda – sob o nariz de muitos, que passavam por ali e nada notavam.

A necessidade do consumo, a dualidade entre a ideologia dominante e a situação do mundo, o engano, o desconhecimento, a aceitação da barbárie... eu fui enxergando, aos poucos – sobretudo com a leitura das obras de Marx, dos marxistas e, muito concretamente, de Girardi (2011) – essas coisas transparecendo por toda a parte. Na fala das pessoas, no programa de TV, nos candidatos e políticos que a maioria apoiava ou em quem votava nas eleições – como ocorreu com o, à época, eleito João Doria, para a prefeitura de São Paulo, ou com o golpe sobre a presidente Dilma Rousseff, substituída pelo conservador e, à época, suspeito por corrupção Michel Temer¹ abaixo de metálico aplauso... Transparecia nas justificativas que forneciam para essas ações... e ninguém parecia enxergar aquilo que os levava a realizar aquelas escolhas.

A ideologia, é claro! A ideologia burguesa, como diz Girardi (2011, p. 19), é tentacular. E é, muito concretamente, uma prisão invisível (p. 25). Sabendo, então, que a visão sobre a música que eu havia adotado anteriormente e agora abandonado, era também

¹ https://www.bbc.com/portuguese/brasil/2016/05/160509_temer_acusacoes_lab

um produto dessa ideologia, eu fui buscar no próprio Willy uma alternativa de estudos para o mestrado, no qual eu já havia ingressado, e, não tendo desistido do meu objetivo de me tornar um professor de composição – embora agora tenha tido a consciência de que o caminho deveria ser muito mais trabalhoso do que imaginava – decidi continuar.

Dessa custosa e reveladora transformação, surge o projeto desta pesquisa. Ao mesmo tempo que é uma opção acadêmica, inclui também uma tomada de partido, um posicionamento político – afinal de contas, como ensina a dialética, tudo se relaciona! Este projeto surge também como uma tentativa de aproximação e de dedicação a estes conhecimentos que o seu autor, antes, ignorava e que passavam a fazer muito sentido a partir do momento em que vivia. A pesquisa tem como objeto de estudo o projeto pedagógico do ensino da composição de Willy Corrêa de Oliveira, observando sua atuação desde a virada do século XXI, quando ainda era professor da Escola de Comunicação e Artes, da Universidade de São Paulo, até a sua atuação nos dias presentes. Adotando uma postura de oposição ao Capitalismo, Willy tem em sua atuação como professor um questionamento do estado de coisas em que se encontra a música erudita na atualidade: estado de crise, que germina após a Revolução Francesa, e se desenvolve concomitantemente com o advento do Capitalismo – também como incorporação da ideologia da nova classe dominante (a burguesia) nas Artes. Entre outros aspectos, a ênfase sobre o individualismo e a dissociação da música e outras artes em relação ao cumprimento de uma função social, acabou por acompanhar o fim da linguagem musical na música erudita, que outrora se apresentava como uma língua viva, compartilhada entre compositores, intérpretes, e também com o público.

Nesta pesquisa, são buscadas, em seu projeto pedagógico, as saídas adotadas para que se tornasse possível o ensino da música e da composição musical a partir deste dado fundamental, este estado de crise. O objetivo é a investigação do projeto pedagógico de Willy, acerca do ensino da composição, a partir de uma perspectiva dialética, de forma a torná-lo mais acessível, para os professores interessados que não tenham contato direto com o compositor. O intuito é que ele possa ser utilizado como meio de ação para uma pedagogia da música que leva em conta os problemas da linguagem musical na prática do ensino da composição, no Capitalismo. Diante do material coletado, também – e não com menor importância –, tem-se como objetivo a realização de uma reflexão de cunho pedagógico e ideológico acerca da abordagem de ensino de Willy, à luz de um ponto de vista marxista.

A partir de uma metodologia qualitativa, o estudo é baseado na revisão bibliográfica de obras do próprio Willy, nas quais a sua visão sobre a educação, sobre a linguagem musical, e suas opções ideológicas se mostram presentes e servem de base para o desenvolvimento do presente trabalho. Além da pesquisa bibliográfica, a pesquisa também contou com uma etapa de coleta de dados desde a realização de entrevistas (escritas ou transcritas, desde uma gravação) com o próprio Willy Corrêa de Oliveira, e com seus atuais e ex-alunos, de modo a buscar elucidaciones a respeito de suas aulas no passado e no presente. Os estudantes abordados fazem parte de dois grupos: um deles é composto por ex-alunos da época em que Willy lecionava na ECA (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo), ingressantes a partir da década de 1990. A partir de tais participantes, buscou-se uma compreensão a respeito das aulas de composição dadas na época, tanto em relação aos conteúdos abordados, como a respeito da dinâmica que ocorria nas aulas, na época. Buscou-se também elucidaciones a respeito dos fundamentos de tal abordagem pedagógica, de modo a poder realizar uma síntese quanto aos aspectos que permanecem hoje em dia ou que foram transformados.

O segundo grupo de estudantes é composto pelos alunos atuais do *Curso de Composição Dodecafônica*, recentemente elaborado por Willy e aplicado tanto por ele, como por Maurício Funcia De Bonis, também participante da pesquisa. Da mesma forma que com o outro grupo de estudantes, com os alunos do referido curso buscou-se uma compreensão a respeito da maneira como as aulas se concretizam, na prática, à luz de comparação, tanto com os conceitos desenvolvidos ao longo das pesquisas bibliográficas, como com o plano de curso, disponibilizado por Willy para o presente trabalho (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018), e que consta no Anexo 4 da presente Dissertação. A coleta de dados foi baseada no livro de Richardson (1999), que serviu de base para a compreensão a respeito dos aspectos de uma entrevista e de outras formas de coleta de dados. Entretanto, as circunstâncias em que tais coletas ocorreram exigiram que algumas adaptações fossem realizadas, sobretudo devido a demandas de alguns participantes (como explicado no capítulo 3, em detalhe), e também como otimização tanto para a obtenção de um resultado o mais homogêneo e compreensível possível, quanto ao material coletado (sobretudo na linguagem com que os relatos se apresentavam), e, também, devido a uma adequação quanto ao tempo disponível para a realização do trabalho.

A realização das entrevistas foi autorizada mediante submissão do projeto à Plataforma Brasil, sendo que os participantes foram devidamente informados a respeito da pesquisa, bem como das implicações e riscos de participação. Todos eles assinaram a um

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), aprovado neste processo de submissão à Plataforma Brasil, e cujo modelo consta no Anexo 6 da presente Dissertação. Tratando-se de uma pesquisa que envolve seres humanos, foi, portanto, necessária a informação aos participantes a respeito da questão de riscos oferecidos, que se classificam como mínimos, considerando-se as dimensões física, intelectual, cultural, moral, social ou psíquica de cada participante ou do conjunto de participantes. O contato com os participantes e o desenrolar do processo de pesquisa foi realizado de maneira ética, tendo em vista os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, em acordo com o Art. 3º do Capítulo II da Resolução 510/2016 do Conselho Nacional da Saúde. Ainda em conformidade com a mesma Resolução, mais precisamente o Art. 9º do Capítulo III, acerca do processo de consentimento e do assentimento livre e esclarecido, os participantes tiveram seus direitos plenamente garantidos, sendo devidamente informados a respeito da pesquisa e de que podiam desistir de sua participação, sem qualquer dano ou prejuízo, a qualquer momento, até a conclusão do trabalho. Os participantes tiveram sua privacidade respeitada, a confidencialidade de suas informações pessoais garantida, e puderam decidir se sua identidade foi ou não divulgada. No caso de solicitação de sigilo, foi usada uma identificação genérica associada às respostas dos participantes.

No caso da participação de Willy Corrêa de Oliveira e Maurício Funcia De Bonis, em que as suas identidades ficariam reveladas por referências de outros participantes (já que cumprem a função de professores dos referidos cursos), a opção pela preservação de suas identidades, em associação às suas respostas fornecidas, foi oferecida a partir da eventual opção de desistência de participação, caso assim decidissem. Além disso, os participantes tiveram pleno acesso às transcrições ou revisões (realizadas pelo pesquisador apenas com a aprovação de cada participante, como detalhado no capítulo 3) das respostas fornecidas, e puderam decidir quais das informações ali presentes poderiam ser tratadas de maneira pública. A versão final de suas respostas, que consta nos Anexos 1 a 3 da presente Dissertação, corresponde exatamente à última versão autorizada por cada participante, com ou sem a realização de adaptações ou revisões, de acordo com a sua vontade expressa. Os participantes não tiveram custos para a participação além daqueles comuns ao cotidiano, como eventuais custos de transporte, que procuraram ser minimizados pela priorização de meios para a realização da coleta de dados de maior conveniência a eles, de acordo, também, com as propostas da pesquisa. Também é importante ressaltar que todos os participantes são maiores de 18 anos.

Por fim, em caso de eventuais dúvidas, foi informado aos participantes, desde

informação contida no TCLE e de explicação fornecida pelo pesquisador, a possibilidade de consulta tanto direta ao próprio pesquisador e à sua orientadora (com os devidos contatos fornecidos), como ao Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos, do Instituto de Ciência e Tecnologia da Unesp de São José dos Campos (CEPH/ICT-CSJC-UNESP), responsável pela avaliação e aprovação do projeto de pesquisa, e cujo telefone de contato foi disponibilizado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (vide Anexo 6).

O presente trabalho é estruturado em quatro capítulos, sendo o primeiro dedicado às questões ideológicas envolvidas na educação. Toma como base fundamental as ideias de Willy acerca do papel da ideologia no Capitalismo, as implicações deste posicionamento sobre sua atuação como professor, bem como os conceitos fundamentais sobre a ideologia capitalista, obtidos em autores marxistas e, sobretudo, na obra de Girardi (2011). O segundo capítulo divide-se em três tópicos, que, respectivamente, abordam as questões referentes à linguagem musical erudita – em crise, desde o advento do capitalismo –, aos aspectos sociais e os significados dos gêneros musicais (música erudita, folclórica e popular), e às relações entre os materiais musicais, a expressividade da música (no sentido do alcance ao inefável), em relação a este material, e também ao desenvolvimento da música ao longo da história desde uma perspectiva dialética. O terceiro capítulo foi dedicado ao projeto pedagógico de ensino da composição de Willy, levando em consideração tanto os seus aspectos gerais, como os aspectos específicos observados na experiência pedagógica ocorrida desde a década de 90 até o período de sua aposentadoria, na ECA. Para o desenvolvimento deste capítulo, recorreu-se aos materiais coletados, sobretudo as entrevistas dadas por Willy Corrêa de Oliveira (2019f) e Maurício Funcia De Bonis (2019) (vide Anexo 1), bem como aos questionários respondidos pelos ex-alunos de Willy da época em questão (apresentados no Anexo 2). A análise dos dados foi realizada a partir da comparação entre as informações fornecidas por cada participante, bem como levando em consideração as informações desenvolvidas nos capítulos anteriores. Por fim, o capítulo 4 dedica-se ao estudo do *Curso de Composição Dodecafônica*, recentemente elaborado por Willy e aplicado pelo mesmo, bem como por Maurício Funcia De Bonis. Tal capítulo foi desenvolvido, também, a partir dos materiais coletados nas entrevistas dos dois professores, e dos questionários respondidos pelos alunos atuais de tal curso (disponíveis no Anexo 3). Além disso, foram utilizados textos de Willy que dialogam com a proposta de ensino em questão, e também o plano de curso organizado por

Willy (vide Anexo 4). A análise de dados, da mesma maneira que ocorre no capítulo 3, se deu a partir do cruzamento de informações entre estas fontes e outras desenvolvidas anteriormente.

1 Ideologia e educação na atuação de Willy Corrêa de Oliveira como professor

No livro de Willy intitulado *Cinco advertências sobre a Voragem* (OLIVEIRA, 2010), elaborado a partir de um ciclo de palestras² financiadas pelo Departamento de História na USP, em 2009, observa-se um posicionamento crítico acerca do fazer musical no capitalismo, abordado em cinco temáticas que resumem os cinco capítulos (as cinco advertências sobre a Voragem): *Como me tornei um compositor*, *O artista incompreendido*, *O artista comunista*, *O artista comunista após a queda do Muro de Berlim* e, finalmente, *A Prática da Música Erudita Contemporânea no Capitalismo (Discurso do Método)*, este último “escrito originalmente para ser apresentado no I Congresso Sobre o Ensino das Artes nas Universidades (ECA – USP, 1992)”³ (OLIVEIRA, 2010, p. 190). O livro conta com passagens biográficas do compositor que conduzem o conhecimento do processo que o levou a desenvolver a sua visão sobre a música, os seus interesses e as mudanças ocorridas ao longo do caminho; tais relatos e a maneira como eles são apresentados atestam a importância da transformação para Willy, algo que se relaciona diretamente com a sua visão dialética sobre o mundo.

Willy conta como teve, enquanto realizava uma pesquisa sobre o compositor Manuel Dias de Oliveira em Prados, Minas Gerais, na década de 80, uma experiência iluminadora: uma certeza repentina acerca da existência de Deus⁴; algo que lhe causou um imenso espanto, sendo ele um marxista e, até então, um ateu convicto (OLIVEIRA, 2010, p. 102). Embora essa seja uma questão estritamente pessoal de Willy, coincide com um momento de intenso questionamento moral a respeito de sua atuação como professor e compositor, momento este em que ele se apercebe da incompatibilidade entre o seu posicionamento político, como um marxista convicto, e a sua atuação diante do mundo como músico. Assim, algumas transformações são observadas neste momento. Uma delas é que Willy, vendo-se como um marxista – e que, portanto, se relacionava com o mundo a partir de uma perspectiva dialética, uma ciência comprometida com a libertação da classe trabalhadora – deixou de se interessar por qualquer tipo de arte burguesa, interrompendo, inclusive, a prática de composição de

² Por este motivo, pode-se verificar que a linguagem visível em tal obra se aproxima em grande medida da linguagem oral. Em alguns momentos, ao nos referirmos a este texto, decidimos apresentá-la em formato literal (ou seja, em forma de citação direta), sobretudo quando o sentido e a ênfase observada nas referidas passagens nos pareceram contribuir para a presente discussão.

³ Tal ensaio foi publicado inicialmente com o título *Música e sociedade* (OLIVEIRA, 1991) e, um ano depois, apresentado no supramencionado congresso (DE BONIS, 2015, p. 61). Além de estar presente em *Cinco advertências sobre a Voragem* (OLIVEIRA, 2010), também consta no *Caderno de Pânico*, escrito como parte da tese de doutoramento de Willy (OLIVEIRA, 1998), tendo sido republicado recentemente em Oliveira (2019c, p. 11-27).

⁴ O relato dessa experiência pode também ser visto no segundo bloco da entrevista de Willy ao programa *Provocações* (OLIVEIRA, 2011).

música erudita (ou seja, a música erudita) (OLIVEIRA, 2010, p. 116-117).

Também de modo a auxiliar seu novo posicionamento – sobretudo diante da consideração dos aspectos do mundo que vão além do mundo material – Willy relata ter recorrido a Wittgenstein (1968). Quando então havia adquirido essa certeza a respeito de um mundo que ia além do material, dedicou-se a entender como os dois mundos se relacionavam e como os aspectos desse outro mundo a respeito do qual havia se certificado se apresentam (OLIVEIRA, 2010, p. 102-112). Em suas palavras:

Então pude verificar: tinha um mundo físico, sim. Este mundo que a gente fala, que a gente concretamente pode dizer: esse mundo existe de fato, mas ele não é uma prova de nenhuma ordem da inexistência de um outro mundo que você não pode medir; que você não teria uma fita métrica para medir. (...) Não posso negar um apenas porque o outro exige uma fita métrica pra se ter certeza. E para o outro não há fita métrica que o meça. (OLIVEIRA, 2010, p. 108)

Ou seja, se o mundo material pode ser conhecido a partir da ciência e de parâmetros mensuráveis, este outro mundo não poderia ser entendido em parâmetros exatos, o que não significa que ele não existiria. Willy também aponta outros aspectos, além do “mundo do espírito”, também do “mundo das sensações”, dos sonhos, ou mesmo dos sentimentos que não podem ser mensurados (OLIVEIRA, 2010, p. 110). O pensamento de Wittgenstein, cuja contribuição para a filosofia da linguagem Willy ressalta com entusiasmo, atua de maneira a desvelar esses aspectos imensuráveis a que Willy expressa grande dedicação neste momento. De sua obra *Tractatus logico-philosophicus*, escrita a partir de uma sequência de postulados lógicos a respeito do mundo e da linguagem, Willy destaca três proposições que se relacionam profundamente com esta questão (OLIVEIRA, 2010, p. 110-111). No prefácio de seu livro, Wittgenstein resume a questão: “Poder-se-ia apanhar todo o sentido do livro com estas palavras: em geral o que pode ser dito, o pode ser claramente, mas o que não se pode falar deve-se calar” (Wittgenstein, 1968, p. 53). Também um outro aspecto presente ao final do texto, é o que se segue: “Existe com certeza o indizível. Isto se *mostra*, é o que é místico” (p. 129). Willy se refere a estes significados com alguma liberdade, que traduz em três informações fundamentais (ainda que possivelmente variáveis em sua formulação a cada aparição em escritos distintos): “Tudo o que pode ser dito deve ser dito” (OLIVEIRA, 2010, p. 110), “Há coisas que você não pode dizer, mas você pode mostrar” (p. 111) e “Mas há coisas que você não pode dizer nem mostrar, cale-se” (p. 111). Tais afirmações terão, como veremos nos capítulos posteriores, influência notável sobre a maneira como Willy pensa a própria linguagem musical, dialogando também com outros autores aos quais se refere.

Ao mesmo tempo, em consideração aos aspectos que, sim, fazem parte do mundo

material, Willy, que agora passava a se distanciar da prática de música erudita, se aproximaria – em acordo com o seu posicionamento, como marxista, no mundo – dos movimentos de trabalhadores no ABC Paulista, fundando junto a eles uma escola de música, onde atuava em um novo contexto ao qual a música servia: a preparação, junto aos trabalhadores, de música para atividades políticas – como greves, ações em portas de fábrica –, entre outras práticas relacionadas à luta que travavam. Em outras palavras, Willy passa a canalizar seus esforços de modo a contribuir para a produção de música ligada à luta dos trabalhadores, distanciando-se, portanto, da prática Burguesa (OLIVEIRA, 2010, p. 133-134). Também é da década de 80 a sua atuação como compositor do Hino do MST, a respeito do que o trabalho de Santana (2017) aborda.

Da mesma maneira, à época atuando como professor de composição da ECA (Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo), revisou os seus cursos, dedicados à música erudita e de vanguarda, de maneira crítica (OLIVEIRA, 2010, p. 116-117), em grande medida desmascarando a visão classista que estava atrelada àquela produção artística. Nesse contexto, Willy relata a respeito de sua aproximação em relação a outros teóricos, que passavam a embasar este novo momento de maneira mais concreta. Um deles é Hanns Eisler (OLIVEIRA, 2010, p. 121), compositor alemão que era comprometido exatamente com a criação de uma arte revolucionária – ou seja, que servisse à luta do proletariado – e que desvendava o caráter classista da música erudita (EISLER, 1999, p. 59-60), cuja produção (tanto intelectual como musical) se mostrava profundamente relevante para o momento que vivia e para a atuação à qual passou a se dedicar nesse novo contexto⁵. Também faz parte desse período uma dedicação intensa de Willy acerca da música e das artes dos países socialistas, fazendo parte da reflexão que adere a este momento a crítica que a burguesia do capitalismo fazia à arte Soviética (OLIVEIRA, 2010, p. 137-139), mesmo que, em grande medida, esta carregasse algumas características semelhantes a algumas vertentes da própria música burguesa, e que, mesmo assim, tinham grande difusão no mundo capitalista – observação que consta em seu texto (mais recente do que o período em questão, mas em diálogo com outros escritos seus da época), *Discurso do método*, comentado mais em detalhe posteriormente neste capítulo (OLIVEIRA, 2019c, p. 23).

Além de Eisler, Willy também se aprofundou na obra de Bertolt Brecht, ressaltando, em seu livro, a respeito de suas qualidades como filósofo e exemplificando sua escrita contundente e assertiva com duas *Histórias do Sr. Keuner – A questão de existir um Deus*

⁵ A respeito das similaridades e influências da obra de Eisler e o pensamento de Willy, ver o item 2.2. desta dissertação.

(OLIVEIRA, 2010, p. 105) e *Se os tubarões fossem homens* (OLIVEIRA, 2010, p. 118-120)⁶. Tanto Eisler como Brecht são referências bastante presentes nos textos de Willy da década de 80, como se observa em Oliveira (1987, p. 66-71), Bader (1987, p. 138-146), Leibowitz (1981, p. 11-25) e Oliveira (1984, p. 59). Característica comum a esses textos citados é a incisiva crítica ao capitalismo e à arte burguesa, o que ilustra o mencionado posicionamento de Willy à época, e que, segundo o próprio Willy, transformou, inclusive, o seu curso na ECA mesmo posteriormente – ou seja, nunca mais voltou a dar aulas da mesma maneira como dava antes desse período (OLIVEIRA, 2010, p. 116-117).

Ainda neste contexto de reorganização, Willy também se interessa por outro pensador – o que, para o assunto que concerne a este capítulo, e mesmo para a compreensão do aspecto ideológico que permeia a atuação pedagógica de Willy, é de fundamental importância – que se dedica profundamente ao estudo da ideologia burguesa e ao seu alcance diante da educação e de outros aspectos do mundo capitalista. Trata-se de Giulio Girardi, acerca do qual, Willy relata em seu livro, neste momento de profunda transformação:

(...) descobri um outro [filósofo] gigantesco, um mestre que se chama Giulio Girardi. Ele escreveu um livro cujo título já é por si só lapidar, arrebatador: **Educar: para qual sociedade?** Isso é incrível... todo mundo fala tanto de educação, tantos mestres, tantas pedagogias. Girardi mesmo arremata: os problemas pedagógicos não são problemas pedagógicos... Algum dia uma faculdade de educação burguesa se fez tal pergunta: Educar para qual sociedade? No máximo dizem: para ser um cidadão. Cidadania e etc... (...) é um livro gigantesco, realmente fascinante, extraordinário. (OLIVEIRA, 2010, p. 125)

A obra *Educare, per quale società?*, de Girardi (1975), teve edição traduzida para o português (GIRARDI, 2011), na qual houve colaboração do próprio Willy. É perceptível, a partir da citação, a dimensão que a obra teria para Willy, neste momento de aguda transformação. No texto, Willy ressalta o significado que ela carrega acerca de uma educação atuante a partir de um projeto de homem e um projeto de sociedade. O questionamento trazido pelo próprio título *Educar: para qual sociedade?* implica uma necessidade de reflexão profunda sobre a sociedade na qual a educação acontece – e, da qual, é parte integrante – e, não obstante, sobre a sociedade que se vislumbra construir, o que só pode se dar, em concreto, quando aliada a uma perspectiva revolucionária. O livro discute com grande lucidez e de um ponto de vista crítico as relações de dominação que se dão na sociedade capitalista, na qual o autoritarismo possui presença marcante e necessária para a manutenção da ordem.

O conhecimento a respeito da pessoa de Giulio Girardi, bem como da dimensão e

⁶ As mencionadas *Histórias do Sr. Keuner* estão disponíveis, respectivamente, em Brecht (2013, p. 24) e Brecht (2013, p. 53-54).

direcionamento de sua produção intelectual é fundamental para compreender os motivos que levaram Willy a buscar embasamento em sua obra, sobretudo, especificamente neste momento de transformação: nascido no Cairo, em 1926, cresceu em contato com múltiplas influências culturais, tanto de origem árabe, como francesa e italiana. Girardi teve formação sacerdotal, sendo ordenado em 1955. Atuou na área acadêmica, como professor, em diversas universidades, e teve sua orientação voltada para a filosofia; entretanto, teve como preocupação fundamental a abertura a uma busca por um novo tipo de igreja e de cultura, e de relacionar a filosofia à vida, em vez de entendê-la como um conhecimento puramente teórico. Progressivamente, foi se aproximando dos estudos a respeito da questão do ateísmo, como marco do pensamento moderno, em vista do qual buscou compreender a visão crítica do mundo moderno a respeito do cristianismo. Interessava-lhe, sobretudo, uma visão de ateísmo vinculado ao comprometimento ético, neste caso, o ateísmo humanista. Foi, então, a partir deste interesse, se abrindo ao marxismo, a partir do princípio de que este se tratava de uma forma de ateísmo. Futuramente, pôde compreender que o aspecto ateísta é secundário ao marxismo, e que seu sentido fundamental, na realidade, advém da dimensão ético-política (FERNÁNDEZ; HOLLIDAY, 2013, p. 15-19).

Girardi, além de se dedicar à questão do ateísmo, passa a buscar a articulação entre marxismo e cristianismo em suas obras, assunto recorrente em sua produção. É de grande importância também, para seus escritos, a postura de engajamento político, que o levaram à identificação com a *teologia da libertação*, tema presente, também, em *Educar: para qual sociedade?*, onde é discutida e situada em relação às questões relativas à libertação do ser humano diante dos problemas materiais e ideológicos inerentes ao sistema Capitalista; em outras palavras, desde o ponto de vista da práxis revolucionária e tendo em vista o tema da educação libertadora, com a qual se dedica, em grande medida, em seu livro (GIRARDI, 2011, p. 116-122).

Mas fica a pergunta: de que maneira a obra de Girardi, à qual Willy faz referência em seu livro, atua em relação à questão da educação libertadora, e como ela se concretiza no projeto pedagógico de Willy? A estratégia adotada no presente trabalho para a resolução desta questão foi optar, inicialmente, por compreender qual é a postura da referida educação libertadora, segundo Girardi, o que se desdobrará, ao longo do trabalho, na observação da influência de seu pensamento sobre o projeto pedagógico de Willy. No próximo item, demonstrar-se-á qual é essa concepção de educação libertadora – com base fundamental em Girardi – para que se possa, tanto a partir das informações obtidas nas entrevistas, como no desenvolvimento dos capítulos seguintes, encontrar os paralelos cabíveis na atuação de Willy.

1.1 Educar: para qual sociedade? – Fundamentos sobre a ideologia, a educação integradora e a educação libertadora

Girardi declara, ao longo do seu livro, o papel do materialismo dialético como ferramenta inspiradora de sua análise, embora ressalte que não se limita a ela. Em diversos momentos, sobretudo no confronto com os valores da ideologia dominante, recorre ao ferramental oriundo da psicanálise, trazendo à tona o papel da repressão sexual, e o da contraposição entre consciência e inconsciente, na inculcação da ideologia dominante. A originalidade da obra de Girardi, especificamente ressaltada por Willy em *Cinco advertências sobre a Voragem* na obra mencionada, se apresenta já nos questionamentos iniciais do livro. Observa-se, no excerto destacado a seguir, o questionamento colocado pelo autor ao próprio sistema no qual a educação está inserida como algo anterior à própria atuação pedagógica. Este questionamento apresenta-se como o problema fundamental, que pode ser exposto ou camuflado, adquirindo importância, também, a maneira como é colocado:

No campo da educação, como em todos os outros setores da reflexão, ou da ação, o essencial está no modo de colocar o problema, nas perguntas que aparecem e naquelas que se escondem. Os problemas, de fato, não são nunca ‘inocentes’: eles exprimem, em sua própria formulação, todo um sistema de pensamento e de valores: apontam, assim, à procura dos limites que ela própria nunca poderá superar. Mais concretamente, a reflexão e a ação pedagógica se orientarão em sentidos radicalmente diversos, dependendo de que o problema seja colocado ou não em relação com o sistema social, no nosso caso o capitalismo⁷, e em particular com a luta de classes. É este comportamento frente ao sistema o lugar das divergências pedagógicas fundamentais. Os problemas fundamentais da pedagogia não são problemas pedagógicos. (GIRARDI, 2011, p. 5)

Girardi ressalta que a pedagogia nunca é neutra, e que nela sempre se apresenta uma tomada de partido. A pedagogia reflete determinado projeto de homem e determinado projeto de sociedade, mesmo – e muito mais – quando a educação em questão se declara “apolítica”, caso em que a opção realizada é a da subserviência aos mais fortes (GIRARDI, 2011, p. 6). Tal consideração de um direcionamento da educação para a preparação de pessoas acríticas

⁷ Girardi ressalta em seu livro o papel do autoritarismo como obstáculo a uma opção alternativa que conduza plenamente à libertação, o que inclui os países socialistas, referenciados por Girardi como “coletivistas”. Em nota de rodapé escrita pelo tradutor, desenvolve-se a questão: “É essencial que este ponto esteja claro para evitar mal-entendidos que desviariam a atenção dos verdadeiros problemas. Um dos mecanismos clássicos com que o sistema capitalista se defende de todas as análises críticas é aquele de fazer passar tais análises por uma apologia do coletivismo. Isto resulta em postergar a discussão e em evitar que os problemas de fundo sejam colocados. Isto não dispensará naturalmente o militante, que luta por uma sociedade socialista, de situar a sua ação com relação às forças efetivas existentes, e de estabelecer alianças com aquelas que mais se avizinham, ou que menos se afastam de seu projeto ideal. Opção utópica e opção histórica, se bem que estreitamente conexas, não podem confundir-se.” (GIRARDI, 2011, p. 7)

também é considerada por Paulo Freire, como se observa em *Medo e Ousadia*. Discutindo com Ira Shor a respeito da prática da leitura em sala de aula, Freire afirma:

(...) há professores que dizem aos alunos para não penetrar na intimidade dos livros, na alma do texto, a fim de discuti-lo do ponto de vista do estudante. Ao contrário, dizem aos alunos para apenas descrever o texto. Frequentemente pedem que os alunos descrevam um segundo objeto, a própria sociedade. Os estudantes só devem descrever o que veem num texto ou na sociedade, e nada além disso, porque os professores dizem que não cabe aos cientistas interpretar, mas apenas descrever. É claro que irão mais longe e dirão que aos cientistas não compete sequer pensar em mudar a realidade, mas apenas descrevê-la. Nesse tipo de compreensão ideológica do ato do conhecimento, isso é o que chamamos de “neutralidade” ou “objetividade” da ciência. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16)

De maneira ainda mais incisiva, Girardi trata também da questão do culto a uma pretensa neutralidade nas ciências:

(...) o cientificismo, culto exclusivo das ciências, é, definitivamente, contra-revolucionário. Ele determina de fato uma ideologia, a da renúncia a qualquer ideologia, que é por demais ligada a uma concepção determinista do homem e da história. Uma aproximação científica que desvele os mecanismos do sistema mas se abstenha de julgá-los é, em última análise, solidária com uma ação que assume lucidamente a situação mas é incapaz de transformá-la. Se a relação com as ciências humanas é uma dimensão essencial da cultura e da educação revolucionárias, é porque se trata de ciências marcadas por uma tomada de posição: que se colocam do ponto de vista das classes populares e que, além disso, não pretendem excluir uma abordagem filosófica mas, ao contrário, são dialeticamente articuladas com ela. (GIRARDI, 2011, p. 62-63)

Tal discussão acerca da neutralidade na educação (e mesmo na ciência) encontra paralelos na realidade presente. Com o avanço da extrema direita sobre o campo político brasileiro – e mundial –, a necessidade de reiteração e discussão do conteúdo da afirmação de que a educação nunca é apolítica, cada vez mais, assume uma urgência incomensurável (enquanto ainda não for proibida, em definitivo): sobretudo, diante das ameaças realizadas pelos agentes dos poderes Legislativo e Executivo, em âmbito nacional, à liberdade de cátedra, em distorções cada vez mais alienantes que tomam forma, como os projetos de lei vinculados ao programa “escola sem partido”. Tais restrições prejudicam o próprio conhecimento do mundo por parte dos estudantes⁸, pois ainda que haja determinadas particularidades inerentes a cada campo do conhecimento, estes não se encontram isolados de contextos políticos; tal postura se torna absurda, sobretudo em vista de uma adequada opção pela compreensão científica (e dialética) do mundo, a partir da qual se torna possível compreender e desvelar as *relações* e as *transformações* que se estabelecem na realidade. Com isso, deve-se dizer, do mesmo modo, que o próprio conhecimento das questões políticas que permeiam a sociedade não é, em si, menos necessário do que o conhecimento de outros

⁸ Ver, adiante, como, segundo Girardi, a ideologia da classe dominante se apresenta como obstáculo para a revelação da realidade.

aspectos comumente vistos como “não políticos”, embora como já dito, não podem em definitivo ser observados como existindo em separado com relação ao mundo. Nota-se, entretanto, que as tentativas cada vez mais presentes de censura a uma atuação politizada em sala de aula – e, com isso, nos referindo à consideração dos problemas fundamentais, já expostos, ou seja, aqueles que consideram a luta de classes, a dominação de classe, as relações de produção, e todos os problemas relacionados com a temática –, entretanto, não é incoerente com o que se expõe aqui acerca do domínio da cultura e da ideologia da classe dominante sobre o mundo: a existência deste tipo de projeto reacionário reflete uma necessidade inerente aos interesses da classe dominante, no caso, os “mais fortes”, como diz Girardi.

A essa problemática, à consideração da opção fundamental tanto no campo da educação, como da reflexão ou da ação perante o mundo, opta-se por duas possibilidades: a aceitação ou a refutação do sistema capitalista, que condiz com uma tomada de posição de classe, entre aquela que é beneficiada pelo sistema (a classe dominante, burguesa) ou aquela que por ele é prejudicada (a classe dominada, ou seja, dos trabalhadores). A educação, assim, mostra Girardi, considera em seus fundamentos e suas intenções uma opção por um projeto de homem e um projeto de sociedade. Desta maneira, em vista destes projetos, duas opções fundamentais se apresentam: a da educação integradora e a da educação libertadora. Sobre a educação integradora, Girardi define:

A educação integradora é aquela cuja finalidade real – consciente ou inconsciente – é a de integrar o indivíduo na sociedade, fazendo dele um ‘bom cidadão’, isto é, um ‘homem da ordem’ mediante a apreçoção da ideologia dominante. Ela é assim um fator fundamental da reprodução da sociedade. (GIRARDI, 2011, p. 11)

A análise da educação é, segundo Girardi, um campo específico, de particular importância, de uma teoria da ideologia, se esta é tomada em todas as suas implicações como “estrutura da consciência mas solidária com uma certa estrutura do inconsciente, como pensamento coletivo mas indissociável de um certo tipo de personalidade” (p.11). Desta forma, sua análise da educação integradora, realizada a partir de uma “análise da sociedade capitalista enquanto sociedade de dominação” (p. 11), se dá pelo estudo das “relações entre dominação e ideologia” e, posteriormente, “entre dominação e educação”, divisão esta que, apesar de ocorrer em dois momentos distintos, é considerada pelo autor como puramente metodológica, pois “o momento fundamental da educação integradora é definitivamente a inculcação da ideologia por obra do próprio sistema” (p. 11). De acordo com Girardi, a dificuldade de se realizar uma pesquisa sobre a ideologia, bem como sobre a educação

integradora, se deve à necessidade existente de que a ideologia seja inconsciente, o que apenas permite o seu conhecimento e desvelamento a partir de uma visão “hetero-interpretativa”. Desta forma,

obtem-se acesso a ela porque, depois de sermos prisioneiros da ideologia, consegue-se em certo momento – sob a pressão de novas experiências e, sobretudo, de uma nova opção política e de uma nova *práxis* – a descoberta de sua inter-relação com as estruturas de dominação. (GIRARDI, 2011, p.11)

O pensamento de Girardi deve muito ao materialismo histórico fundado por Marx & Engels, mesmo que haja diferenças entre os dois autores de outrora e o teórico da libertação, falecido em 2012. O mundo retratado nas obras dos criadores do Manifesto do Partido Comunista de 1848 (MARX & ENGELS, 2012) já não pode ser considerado o mesmo, sobretudo se se parte de uma análise dialética⁹ – e, portanto, considerando o *movimento* como dado fundamental – acerca da questão abordada. Desta forma, o estudo de Girardi sobre a ideologia, realizado em 1975, naturalmente deve levar em consideração as transformações do mundo capitalista e mesmo as experiências socialistas ocorridas no passado. De todo modo, a herança do pensamento marxista em relação à consideração da ideologia em Girardi, pode ser ilustrada pela passagem a seguir, extraída da obra *A ideologia Alemã*:

As ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes, ou seja, a classe que é o poder *material* dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder *espiritual* dominante. A classe que tem à sua disposição os meios para a produção material dispõe assim, ao mesmo tempo, dos meios para a produção espiritual, pelo que lhe estão assim, ao mesmo tempo, submetidas em média as ideias daqueles a quem faltam os meios para a produção espiritual. As ideias dominantes não são mais do que a expressão ideal [ideell] das relações materiais dominantes, as relações materiais dominantes concebidas como ideias; portanto, das relações que precisamente tornam dominante uma classe, portanto as ideias do seu domínio. Os indivíduos que constituem a classe dominante também têm, entre outras coisas, consciência, e daí que pensem; na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de ideias, regulam a produção e a distribuição de ideias do seu tempo; que, portanto, as suas ideias são as ideias dominantes da época. (MARX & ENGELS, 2009, p. 67).

Tal passagem afirma o alcance e a predominância das ideias da classe dominante, ou

⁹ Algo que a burguesia e seus teóricos sempre apontam, embora de uma maneira oportunista: é necessário para a classe dominante que seja dito que as teorias de Marx e Engels – responsáveis por uma crítica fundamental da sociedade capitalista – foram elaboradas em outro momento da sociedade, independentemente de um apontamento sobre quais são as dimensões que já não fazem parte do mundo atual, e de quais ainda permanecem; em outras palavras, obtendo como resultado a *invalidação* de determinada opção fundamental, ou seja, de uma tomada de partido realizada a partir da consciência da divisão do sistema em classes. Curioso observar que, apesar disso, continuam a adotar, em outros momentos, uma concepção de mundo *atemporal*, ou seja, na qual as ideias sobre o mundo possam sobreviver sem estarem atreladas ao próprio mundo, o que reflete o caráter dualista observado em sua própria ideologia.

seja, a classe detentora do poder material, mencionando a função dos intelectuais burgueses na elaboração de tais ideias, que justificam, podendo se apresentar como “leis eternas”, o estado de coisas em que se encontra a sociedade e, sobretudo, a sujeição das classes dominadas à classe dominante. A atualidade de tal concepção de mundo é observada em sua ressonância na obra de Girardi, escrita mais de um século depois. Entretanto, diversos aspectos observados em Girardi acerca da ideologia burguesa não poderiam estar presentes em Marx & Engels, devido ao momento histórico em que viveram, e a consideração do papel do inconsciente – tanto no âmbito pessoal como levando em consideração os aspectos compartilhados coletivamente, resultado das relações de dominação compartilhadas pelos indivíduos da sociedade (GIRARDI, 2011, p. 62) – é um desses aspectos fundamentais, ressaltado por Girardi, como parte importante da atuação da ideologia burguesa sobre o indivíduo e a coletividade.

Apesar da consideração de aspectos hoje desenvolvidos pela psicanálise no processo de dominação da classe dominada (e que, portanto, considera a inculcação inconsciente da ideologia como parte do mecanismo de dominação), Girardi (2011) sustenta o princípio de que são os aspectos objetivos – materiais, concretos – da sociedade que estão na base da dominação de uma classe pela outra – e, portanto, na base da luta de classes (p.12). Este princípio, coerente com um posicionamento marxista no mundo, reflete uma visão de mundo contrária àquela defendida pela classe dominante, a qual tende a representar o mundo de maneira que as ideias sejam anteriores às relações concretas existentes no mundo material¹⁰.

A classe dominante, como bem visto, necessita que seus interesses concretos, que são antagônicos em relação aos interesses da classe dominada, sejam, não só defendidos e justificados – para a sociedade e para si mesma –, como também expostos de maneira que se apresentem como os interesses de todos, desconsiderando, portanto, as diferenças de classe presentes na sociedade. A economia capitalista é colocada, em âmbito nacional e internacional, a serviço de uma minoria, detentora dos meios de produção, e o papel do Estado, de gerir o funcionamento da economia, é fundamental para a garantia dos interesses da classe dominante (GIRARDI, 2011, p.12 e 13).

“A história humana não está ancorada sobre as ideias e sobre os ideais, mas sim sobre as relações de dominação e de produção”, diz Girardi (2011, p. 12). O autor mostra que a classe dominante explica a cultura apenas a partir de seu interior (como se fosse uma esfera

¹⁰ As implicações da crítica a esta visão fundamentalmente espiritualista que está presente na ideologia da classe dominante serão observadas futuramente na concepção de Willy acerca do próprio objeto musical, refletindo em sua atuação como compositor e como professor.

autônoma), ou seja, sem considerar as relações sociais que a influenciam. Desta forma, aponta que, para que se entenda a cultura, é necessário que, em alguma medida, se saia dela. Esta abordagem que considera a cultura como uma esfera autônoma da sociedade, a qual se explica por si só, é a dita abordagem espiritualista e é insuficiente para abordar a cultura; lhe escapa, portanto, o sentido profundo dos conhecimentos, as relações sociais instauradas a partir da dominação de classe. Apesar da cultura não se explicar inteiramente pelas relações de produção, ela é marcada pela necessidade da classe dominante de se justificar (GIRARDI, 2011, p. 12 e 13). A racionalização burguesa, que é um procedimento onde:

o indivíduo procura uma explicação logicamente coerente e moralmente aceitável de uma situação cujas motivações verdadeiras escapam-lhe. Transferido ao plano coletivo, faz com que a classe dominante represente os seus próprios interesses como a expressão do interesse geral, do bem comum. A classe dominante identifica-se com a natureza, com a pátria, com o povo. O que é bom para a classe dominante é bom para a nação; aquilo que é verdade e verdadeiro para a classe dominante é verdade e verdadeiro para a nação. (GIRARDI, 2011, p. 13)

Girardi ressalta que este é um procedimento inconsciente, entretanto, o que torna necessário a distinção da ideologia em dois níveis:

o da consciência, do qual vem à tona o seu sentido aparente, superficial, subjetivo, ilusório; e aquele inconsciente, onde se revela o seu significado profundo, objetivo, real. A consciência, onde tudo se realiza em termos de verdadeiro e de falso, de bom e de ruim, de belo e de feio; e o inconsciente onde se desvelam as relações de força, de dominação, de produção. Daí a necessidade de uma segunda leitura, de uma hermenêutica de todas as expressões da cultura, que a coloque ao mesmo tempo na sua densidade própria e como transposição de uma relação de forças. (...) No plano da cultura, os interesses de classe não explicam tudo mas impregnam tudo. Tornam-se portanto um obstáculo à revelação da realidade, na medida em que os interesses em jogo exigem que a realidade permaneça velada. (GIRARDI, 2011, p. 13)

As marcas deixadas pela ideologia, portanto, permitem tanto que se possa enunciar os valores por ela propagados, em sua aparência superficial, quanto se atinja um estado de inconsciência acerca das relações de dominação que são justificadas por estes valores. A existência de uma cultura que é entendida como independente das relações objetivas que ocorrem na sociedade ilustra a asserção de que “As relações de dominação se nutrem de ilusão e de falsidade. Há certamente incompatibilidade estrutural entre os interesses da classe dominante e a verdade.” (GIRARDI, 2011, p. 14). Desta forma, o indivíduo como tal, segundo o autor, não é o sujeito da cultura, mas sim a classe que se exprime por meio dos próprios membros e delimita para os intelectuais os limites que, apenas em casos especiais, chegam a ser ultrapassados; e é aqui que o pensamento de Girardi resgata a concepção de Marx a respeito dos intelectuais, postos a serviço da classe dominante.

A ideologia atua, portanto, como um obstáculo para o conhecimento da realidade, ao

conjunto da sociedade, ou seja, mesmo àqueles que, pertencentes à classe dominada, são diretamente prejudicados pelo estado de coisas que são justificados por esta ideologia. Neste processo de submissão da classe dominada, que é levada a assumir a ideologia como se fosse sua própria verdade, essa cultura ilusória criada pela classe dominante gera uma dependência imperceptível pelas pessoas subjugadas; há como parte ativa do processo a ilusão da liberdade; esta capacidade de cegar as massas a respeito de sua própria condição chega a levar os dominados a defender sua própria escravidão. “A ideologia é uma prisão invisível.” (GIRARDI, 2011, p. 15). Assim, o autor completa:

O sistema vive desta falsidade estrutural, desta hipocrisia inconsciente. Tem necessidade de homens que se adaptem porque não a vislumbram como tal; para que eles próprios, criados pelo sistema à sua própria imagem, reproduzam em suas vidas o mesmo dualismo e a mesma falsidade estrutural. (GIRARDI, 2011, p. 17)

Neste contexto surge o “homem da ordem” (p. 17), que situa a sua existência a partir da adesão às normas externas fixadas em relação a essa ideologia, que compreendem um sistema de valores dado a priori, bem como determinada ordem e moral política e à lei, diante da qual adota uma atitude de docilidade. Essa atitude requer um sacrifício de aspirações que possam entrar em conflito com as leis, inclusive a aspiração à liberdade. O homem da ordem se identifica com o autoritarismo, preferindo regimes fortes, muitas vezes ditatoriais, e desconfia de situações como assembleias, que identifica com a desordem e a arbitrariedade das massas populares, consideradas por ele incapazes de realizar decisões e julgamentos. A identificação com a autoridade se apresenta a partir da concepção das relações interpessoais – no interior da família, da política, das relações de trabalho – em termos de hierarquia. Necessita de verdades definitivas e considera o questionamento da ordem – e, mais ainda, o questionamento revolucionário – como uma expressão da decadência moral e fruto de confusão intelectual (p. 16/17).

Neste contexto, o autoritarismo, por se identificar com as ideias dominantes da época, é indissociável do conservadorismo. Ao mesmo tempo, também se identifica com o egocentrismo, centrado tanto em seu grupo restrito – familiar, político, religioso, etc –, cuja identidade salvaguarda em confronto com os demais grupos, como em sua própria pessoa, a qual, inconscientemente, se inclina a colocar no centro do mundo. Tende ao “familismo”, bem como ao nacionalismo, ao racismo e ao sectarismo. O seu grupo pessoal é encarado como o lugar privilegiado da verdade e dos valores, que toma como universais. A relação que o homem da ordem estabelece com os outros é de submissão a ele próprio; a mesma que adota em relação àqueles que estão acima dele. Desta forma, o autoritarismo e o servilismo são

faces da mesma moeda. Entre a personalidade autoritária e a estrutura da sociedade autoritária há uma grande afinidade e ambas se condicionam mutuamente (p. 17/18).

O modo de funcionamento da ideologia burguesa como mecanismo de controle social e manutenção da ordem e do funcionamento do sistema se pauta em determinados fatores, que são inculcados inconscientemente nas pessoas; além do que, também deixam sua marca na cultura, na educação, nas relações sociais. É de grande importância para que as necessidades concretas da classe dominante sejam perpetuadas, por exemplo, que se crie um modelo de homem que, mesmo pertencendo à classe explorada, se identifique com regras externas impostas pelos exploradores; que não seja capaz de questionar a dualidade existente entre a ideologia e as relações efetivas do mundo, ou ainda, que não busque uma relação de concordância entre a sua visão de mundo e as dificuldades que enfrenta em sua vida, causadas pela exploração que sofre. A educação libertadora, segundo Girardi, é aquela que se insere em um projeto revolucionário, que visa a transformação da sociedade e a construção de uma nova cultura; em sentido inverso, também a luta de classes se insere neste projeto educativo, como um de seus lugares essenciais (p. 48).

Alguns fatores apontados por Girardi são observados na postura de Willy e nas opções realizadas em seu projeto pedagógico; mesmo em sua visão sobre a música e a linguagem musical, desenvolvidos no capítulo 2.

1.2 A crítica de Willy à educação musical e a influência de Girardi em seu pensamento

Diversos dos conceitos desenvolvidos por Girardi são observados em textos do próprio Willy. Um exemplo no qual isso fica bem claro é o texto intitulado *Discurso do Método*, presente em seu *Caderno de Pânico* (OLIVEIRA, 2019c). Neste *Caderno*, Willy escreve uma série de sete ensaios de caráter literário em que busca retratar de maneira crítica o estado de coisas em que se encontra o fazer musical – no âmbito, sobretudo, da composição e da linguagem musical – e a educação musical no mundo capitalista atual (OLIVEIRA, 2019c, p. 11-27). O ensaio supracitado é concebido como um roteiro para a cena, ao molde de uma palestra em que o palestrante se dirige a uma plateia desavisada “com um empolamento acadêmico delirante” (DE BONIS, 2015, p. 61). Trata-se de uma “fusão da herança de Brecht com as ideias de Giulio Girardi” (DE BONIS, 2015, p. 62); no caso, o que herda de Brecht é a surpresa trazida à plateia, que apenas gradualmente percebe o “caráter ficcional, paródico e irônico” (p. 62), durante a leitura, “no questionamento do absurdo advogado pelo palestrante” (p. 62). A respeito deste ensaio, o próprio Willy afirma tratar do “papalão da educação musical no capitalismo, o papel do educador, o papelório das possibilidades artísticas, a oferta

de papéis-carbono e os inevitáveis confrontos com o papel-moeda”, em comentário presente em outro dos cadernos, denominado *Caderno do princípio e do fim* (OLIVEIRA, 2019e, p. 15).

“Papelo da educação musical”, “papel do educador”, “papelo das possibilidades artísticas”, “oferta de papéis-carbono” e “confrontos com o papel-moeda”; um mesmo radical que se repete e traz, consigo, de maneira claramente irônica, um aspecto crítico distinto àquilo que procura desvelar em seu texto: sobretudo os problemas da educação (musical, mais especificamente), e como ela corrobora (por meio de uma naturalização do problema) com a ausência de linguagem comum na prática musical erudita atual (assunto a ser desenvolvido em profundidade em outra parte deste texto). Também com outros aspectos mais profundos do próprio sistema capitalista e de sua influência na personalidade do artista, do professor e do artista em formação, ou a influência do mercado. Permeando o fictício projeto educacional proposto no ensaio, está a construção de dois autores fictícios (Wladimir Schlowski e Gustav Hendrik Härte), criadores do “MÉTODO”, referenciado de maneira assim genérica, como se se tratasse de uma proposta pedagógica largamente conhecida. E de certa forma, de fato, se trata, já que, na realidade, o texto busca ironizar o pensador a serviço da classe dominante, neste caso, dedicado à área da educação musical, e que elabora seu projeto segundo determinada base *ideológica*, que está de acordo com a ideologia da classe dominante no capitalismo (OLIVEIRA, 2019c, p. 11-27).

Neste contexto, passagens do livro de Girardi surgem – tanto literalmente quanto mascaradas por trás do discurso alucinado. Na parte do texto onde o palestrante expõe os fundamentos do método, há referências claras de uma exaltação ao egocentrismo e a posturas autoritárias, bem como de uma visão de mundo onde se explica a realidade – a partir desta perspectiva individualista e espiritualista – de forma velada quanto às relações de dominação que efetivamente ocorrem na sociedade:

E para nós a PERSONALIDADE não pulsa em torno apenas da integralização de fatores psicológicos e morfofisiológicos. É um valor supremo a ser tratado como organismo em crescimento. Como uma planta tenra, cuja raiz é diversa do caule, das folhas, dos frutos, e em plena diversidade anima-a um princípio unificador único. (Não se procura em uma árvore os frutos da outra. Não!) O caminho inelidível da descoberta do EU: somos co-partícipes desta caminhada: propiciamos sendas mais amenas, paisagens mais favoráveis. Nos propomos o papel de ladear os discípulos para, juntos, sentirmos as qualidades do sentimental: nos impressionarmos com ele até o limiar da mais prenehe compassividade. Sinta-se, descubra-se, encontre-se. Seja (plenamente)! (OLIVEIRA, 2019c, p. 17)

E continua, mais à frente:

A liberdade, leitor, é o imo da afirmação da personalidade. É como a água para os

peixes, como o ar que respiramos. (...) A liberdade, caro leitor, é como um trilho sobre o qual desliza a personalidade que se afirma na mais irreprimível aventura de viagem. Mas quem somos nós, educadores, para decidirmos sobre trilhos, trajetos, tráfegos e locomotivas? Antes tenhamos a sensibilidade (...) de corretamente inferirmos qual paradigma-vaga é o mais contíguo ao indivíduo que temos diante de nós? (OLIVEIRA, 2019c, p. 17-18)

E o texto segue fazendo referência a diversos “paradigmas-vagas”, que na realidade são arquétipos de personalidade criados a partir de “linhas estéticas”, que ocorrem na música erudita no capitalismo (como o minimalismo, a vanguarda serial / pontilhista Darmstadtiana), em referência à ocorrência de manifestações musicais das mais diversas por decorrência de uma prática musical que não encontra mais respaldo no sentido de uma função social e que não possui mais linguagem comum compartilhada, adotando, portanto, como norte, aspectos essencialmente individuais do compositor em si. Além de destacar as próprias causas da crise da linguagem, os trechos citados também trazem à tona uma importância dada, já no processo de aprendizado da música, na valorização do aspecto individual da criação – e que, portanto, age em conluio com a própria ideologia, que, como vimos, tem com o individualismo grande afinidade –, ao mesmo tempo que não reconhece a necessidade de que seja considerado criticamente o próprio referido problema da linguagem musical, que é ao que Willy se dedica, em grande medida, em seus *Cadernos*.

Particularmente na última citação acima, o autor também traz à tona a questão de uma pretensa liberdade, que se manifesta nas artes – estas artes que, como dito, por não mais possuírem uma função social, não possuem, também, compromisso com a sociedade, e, portanto, podem proporcionar toda a liberdade de criação quanto for a vontade do compositor –, já que não pode ocupar um lugar, concretamente, no âmbito da coletividade. Sim, o compositor de música contemporânea erudita tem toda a liberdade de criar algo que o satisfaça plenamente diante de sua criação. Entretanto, cria apenas para si mesmo, já que, no âmbito da sociedade, a falta de parâmetros compartilhados com relação àquela prática artística sequer possibilite que se faça um juízo de valor a respeito do que é produzido; ou seja, trata-se de uma arte divorciada da sociedade (uma arte que não cumpre mais uma função social, como no passado cumpriu¹¹), como é discutido por Willy em seu texto *Retrato do artista quando só* (OLIVEIRA, 2019c, p. 64).

O Homem, em sua existência, se depara com situações que são coletivamente compartilhadas, mas também com outras que são essencialmente individuais – algo que ninguém pode fazer pelo indivíduo, senão o próprio indivíduo. A crítica de Willy ressalta esse estranhamento a respeito de uma prática musical, que originalmente fazia sentido em uma

¹¹ Este tema é discutido mais em detalhe nos itens seguintes.

coletividade, e que perde esse sentido, passando a ocupar o lugar intrínseco daquilo que o indivíduo faz e que só serve a ele próprio: ao resultado disso, no capitalismo, é dado o nome de “liberdade”. E mais: aceitando isso como dado pleno (talvez até *eterno*) do mundo, há uma educação musical que se dedica a ressaltar esse aspecto individualista da criação musical como verdade e vantagem. É a normalização daquilo que deveria ser estranhado, é a aceitação de que a arte (e, sobretudo, em nosso caso, a música!), deixe de servir ao outro e passe a servir fundamentalmente ao *eu*. É a exceção se tornando a regra, como diria Brecht:

(...)
 No que não é de estranhar
 Descubram o que há de estranho!
 No que parece normal
 Vejam o que há de anormal!
 No que parece explicado
 Vejam quanto não se explica!
 E o que parece comum
 Vejam como é de espantar!
 Na regra vejam o abuso
 E, onde o abuso apontar
 Procurem remediar! (BRECHT, 1990, p. 160).

Ainda no texto *Discurso do método*, há outra referência ao texto de Girardi quando o palestrante se refere a outro aspecto do “MÉTODO”, que, diante das necessidades de uma preparação do estudante para uma atuação em que seu “eu” assume importância prioritária, discorre a respeito do que chama de “OS 4 PILOTIS DO EGO”, que correspondem ao autoritarismo, à obediência, à ordem e à segurança (OLIVEIRA, 2019c, p. 19-21); referências a aspectos vinculados à ideologia e à formação do “homem da ordem”, segundo Girardi (2011, p. 17 e p. 21-22). De maneira incisiva, Willy relata, na referida passagem, ser o autoritarismo uma “venerável coluna de sustentação” do “MÉTODO”, dado o caráter autoritário da nossa sociedade, que, embora seja mascarado, persista. Com uma perceptível ironia, conecta a palavra “autor” à palavra “autoridade” e “autoritarismo”, sugerindo uma presença essencial do autoritarismo em nossa arte. Isso é coerente com a ideia do individualismo que orienta a criação musical erudita do presente (a criação de um indivíduo, a qual este seja o único que tenha plenas condições de compreender, em termos de linguagem, sendo disponibilizada à coletividade, como se, a ela, tal arte servisse da mesma maneira). Também, como vemos em Girardi, egocentrismo e autoritarismo são características que, no que diz respeito ao indivíduo não liberto, agem de maneira a impedir que este se coloque desde o ponto de vista da coletividade (GIRARDI, 2011, p. 13).

A respeito do tema da *obediência*, Willy destaca a relação intrínseca – como apontada por Girardi (2011, p. 17) – entre a obediência e o autoritarismo, em uma relação que se paut

na hierarquia. Em outras palavras, também em um contexto de ironia, ressalta a relação de autoridade entre o professor e o aluno nesse modelo de educação que critica (OLIVEIRA, 2019c, p. 20). Em seguida, a *ordem* é o aspecto criticado, ressaltando a presença de regras externas e bem definidas a serem praticadas com os discípulos para que se mascare a realidade – e que, após aprendidas as regras externas do interior do MÉTODO (este arquétipo da educação no capitalismo), o aluno possa substituí-las por regras externas criadas por ele próprio (OLIVEIRA, 2019c, p. 20-21); a conexão com o autoritarismo aqui também se faz imediata, e também faz alusão à definição de Girardi a respeito do homem da ordem, este afeito a regras externas que orientem a sua conduta (GIRARDI, 2011, p. 18). Por fim, o último dos “*Quatro Pilotis do Ego*” é a *segurança*, que gera o “medo à liberdade”¹², de que Girardi fala (GIRARDI, 2011, p. 21-22) – e, assim como Willy, ressalta a conexão, no processo de amadurecimento (bem ou mal sucedido) entre a segurança e uma relação de dependência aos pais (que, na família patriarcal é um modelo que estrutura a personalidade autoritária) (GIRARDI, 2011, p.17).

Nesse sentido compreende-se a noção da crítica à ideia de liberdade pregada no terreno da arte, como já dito acima, de forma que, neste modelo de educação criticada por Willy, esta liberdade deve ocorrer, desde que não se instale desde o campo da realidade; em outras palavras, a liberdade nas artes é, como mostra Willy, duplamente uma ilusão: por um lado, em relação às próprias artes, na produção das quais só ocorre de tal maneira por conta da dissociação com relação à coletividade e a sua restrição ao campo da criação individualista; por outro, em relação ao próprio estado de coisas em que se encontra a sociedade, já que tal liberdade de criação artística no capitalismo traz a sensação de liberdade – a qual, inclusive, é defendida com unhas e dentes como contrapartida às experiências socialistas no campo de uma arte feita com sentido social para aquelas sociedades, em que a libertação ao capitalismo é colocada em primeiro lugar (como é o caso da URSS e o Realismo Socialista). Tal sensação de liberdade ocorre em paralelo a uma sociedade aprisionada às amarras do Capital (em outras palavras, trata-se de uma válvula de escape) (OLIVEIRA, 2019c, p. 21). Se, como diz Marx, as artes fazem parte das formas ideológicas, das quais os homens tomam consciência e que se transformam ao longo da história da humanidade seguindo-se às transformações ocorridas na base econômica (MARX, 2008, p. 47 e 48), isso mostra a relação de dualidade entre a ideologia e as relações materiais que se dão na sociedade capitalista; dessa forma, a defesa de tal aparente liberdade nas artes como sendo sinônimo da existência de liberdade na sociedade

¹² Que, segundo Girardi, gera o medo da verdade (GIRARDI, 2011, p. 21-22).

capitalista é também, nos termos de Girardi, algo que expressa os interesses, presentes na cultura dominante, de que a realidade permaneça velada, sendo que, desta forma, os interesses da classe dominante predominem, com sua cultura se colocando como um obstáculo a essa revelação da realidade (GIRARDI, 2011, p. 13). Novamente: “A ideologia é uma prisão invisível” (GIRARDI, 2011, p. 15).

Desta forma, ao mesmo tempo em que, neste texto intensamente crítico à prática da educação musical no capitalismo, Willy se fundamenta em grande medida nos conceitos trabalhados por Girardi, também outras alternativas que, talvez, possam se relacionar à sua abordagem pedagógica, possam ser trazidas à tona. Uma delas, também uma alternativa à ação autoritária do professor em sala de aula – e que também é classificada como *educação libertadora* (embora, possivelmente, com diferenças em relação à abordagem de Girardi) – é a proposta de Paulo Freire. O tema da educação dialógica, por exemplo, lida precisamente com a questão da inter-relação entre professor e alunos em sala de aula, que busque dar aos estudantes uma voz e uma participação crítica diante dos assuntos estudados e mesmo dos problemas existentes na sociedade. Longe de se colocar de maneira apolítica, a proposta de Freire busca estimular exatamente um posicionamento por parte dos estudantes, possibilitados à tomada de partido diante da realidade da sociedade capitalista. Conhecido em grande medida pelo seu trabalho com a alfabetização (de jovens ou mesmo trabalhadores adultos), Freire relata, a respeito de sua proposta de educação libertadora:

Através da educação libertadora, não propomos meras técnicas para se chegar à alfabetização, à especialização, para se conseguir qualificação profissional, ou pensamento crítico. Os métodos da educação dialógica nos trazem à intimidade da sociedade, à razão de ser de cada objeto de estudo. Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento da sociedade, tentamos penetrá-la, desvendá-la, ver as razões pelas quais ele é como é. O contexto político e histórico em que se insere. Isto é para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência de conhecimento, ou mera técnica para aprender o alfabeto. O curso libertador “ilumina” a realidade no contexto do desenvolvimento do trabalho intelectual sério. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 16-17).

Assim, em vistas da crítica de Willy à questão da hierarquia em sala de aula, em relação à qual o autoritarismo e a obediência se mostram evidentes, observa-se também em tal proposta uma busca pela superação de tal sujeição, que se relaciona tão de perto com as relações que ocorrem no âmbito da sociedade autoritária (ao mesmo tempo em que coloca o estudante como produtor de conhecimento). Essa relação dialógica, da qual Paulo Freire fala, pressupõe também uma relação *dialética* entre o professor e os alunos, já que, idealmente buscando-se uma relação de *igualdade* entre professor e alunos, ao mesmo tempo tem-se consciência de que são também diferentes:

Não sei se os alunos e os professores também lhe perguntam¹³, nessa questão da autoridade na sala de aula dialógica, se o professor é ou não é igual aos estudantes. Essa questão é muito interessante. A experiência de *estar por baixo* leva os alunos a pensarem que, se você é um professor dialógico, nega definitivamente as diferenças entre eles e você. De uma vez por todas, somos todos iguais! Mas isto não é possível. Temos que ser claros com eles. Não. A relação dialógica não tem o poder de criar uma igualdade impossível como essa. O educador continua sendo diferente dos alunos, mas – e esta é, para mim, a questão central – a diferença entre eles, se o professor é democrático, se o seu sonho político é de *libertação*, é que ele não pode permitir que a diferença necessária entre o professor e os alunos se torne “antagônica”. A diferença continua a existir! *Sou* diferente dos alunos! Mas se sou democrático não posso permitir que esta diferença seja antagônica. Se eles se tornam antagonistas, é porque me tornei autoritário. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 62)

Acerca dessa diferença necessária entre professor e alunos, Freire desenvolve:

A educação sempre tem uma natureza diretiva, que não podemos negar. O professor tem um plano, um programa, um objetivo para o estudo. Mas existe o educador diretivo *libertador*, por um lado, e o educador diretivo *domesticador*, por outro. O educador libertador é diferente do domesticador porque se move, cada vez mais, no sentido daquele momento em que se estabelece uma atmosfera de camaradagem na aula. Isto não significa que o professor seja igual aos alunos ou que se torne igual a eles. Não. O professor começa de forma diferente e termina diferente. Ele dá as notas e passa trabalhos para serem feitos. Os alunos não dão nota ao professor, nem passam lição de casa ao professor! O professor deve ter, também, competência crítica, que é diferente da dos alunos e que os alunos devem insistir que o professor tenha. Mas, eis a questão. Na sala de aula libertadora, essas diferenças não são antagônicas, como nas salas de aula autoritárias. A diferença libertadora é uma tensão que o professor tenta superar por uma atitude democrática com relação à sua diretividade. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 104)

Em outras palavras, uma educação que leve em consideração um método democrático (como o exemplo da educação dialógica descrita por Freire) não coincide com a noção de que as aulas não teriam um direcionamento, ou que as diferenças *concretas* entre professor e estudantes não existam. Ainda que aja em prol da emancipação intelectual do estudante (ou seja, de forma que possa atuar como produtor de conhecimento), a função do professor como detentor de uma capacidade crítica distinta não deixa de existir. Ao mesmo tempo, Paulo Freire mostra ter consciência dos limites de tal proposta de educação libertadora. Se Girardi, como visto anteriormente, ressalta que a educação libertadora se insere num processo revolucionário, ao mesmo tempo que a revolução também possui um papel educativo, Paulo Freire também destaca que a realização da proposta de educação libertadora vai além dos limites da sala de aula, abrangendo a crítica à sociedade:

Uma das características de uma posição séria, na educação libertadora, é, para mim, o estímulo à crítica que ultrapassa os muros da escola. Isto é, em última análise, ao criticar as escolas tradicionais, o que devemos criticar é o sistema capitalista que modelou essas escolas. A educação não criou as bases econômicas da sociedade.

¹³ A conversa trata-se de um diálogo entre Paulo Freire e Ira Shor. No momento em questão, Freire se dirige a Shor, respondendo à sua pergunta anterior.

Não obstante, sendo modelada pela economia, a educação pode transformar-se numa força que influencia a vida econômica. (...) Sabemos que não é a educação que modela a sociedade mas, ao contrário, a sociedade é que modela a educação segundo os interesses dos que detêm o poder. Se é assim, não podemos esperar que a educação seja a alavanca da transformação destes últimos. Seria ingênuo demais pedir à classe dirigente no poder que pusesse em prática um tipo de educação que pode atuar contra ela. Se se permitisse à educação desenvolver-se sem fiscalização política, isso traria infindáveis problemas para os que estão no poder. Mas as autoridades dominantes não permitem que isso aconteça e fiscalizam a educação. (...) O fato é que as relações entre o subsistema da educação e o sistema global da sociedade não são mecânicas. São relações históricas. São dialéticas e contraditórias. Isto significa que, do ponto de vista da classe dirigente, das pessoas que estão no poder, a tarefa principal da educação sistemática é reproduzir a ideologia dominante. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 28-29)

Ao passo que compreende que a educação, modelada pelo sistema capitalista, de maneira que reproduza a ideologia da classe dominante nos educandos (algo que, de acordo com a descrição de Freire, parece coincidir com o que Girardi classifica como *educação integradora*), Freire também descreve qual deve ser o papel do educador comprometido com a libertação da sociedade:

Dialeticamente, há, no entanto, outra tarefa a ser cumprida, qual seja a de denunciar e de atuar *contra* a tarefa de reproduzir a ideologia dominante. De quem é essa segunda tarefa de denunciar a ideologia dominante e sua reprodução? É do professor, cujo sonho político é a favor da libertação. Esta segunda tarefa não pode ser proposta pela classe dominante. Deve ser cumprida por aqueles que sonham com a reinvenção da sociedade, a recriação ou reconstrução da sociedade. Então cabe àqueles cujo sonho político é reinventar a sociedade ocupar o espaço das escolas, o espaço institucional, para desvendar a realidade que está sendo ocultada pela ideologia dominante, pelo currículo dominante. (FREIRE; SHOR, 1968, p. 28 e 29)

Da mesma maneira que Girardi, Freire defende que o espaço existente – o que Girardi chama das *brechas* do sistema – devam ser ocupadas pelo professor comprometido com a libertação. Concatenando o texto de Freire com o que vimos a respeito de Girardi, podemos entender que há dois campos de atuação da proposta de educação libertadora: um deles, diz respeito à ocupação desses espaços por parte do educador libertador, no âmbito da própria realização da educação, ou seja, no contato com os estudantes em sala de aula. Essa atuação deve, portanto, estimular uma reflexão crítica para que possa ser entendida – a partir do desejo de libertação expresso pela radicalidade do professor – o que depende também do fornecimento de *provas* por parte do professor que embasem este testemunho em relação à libertação e desvendando os problemas do sistema e do alcance da ideologia dominante; ao mesmo tempo em que seja desenvolvida a consciência de que tal libertação deverá ultrapassar o âmbito da sala de aula, e que deve ser empreendida pelos professores, mas, inclusive, pelos próprios estudantes (FREIRE; SHOR, 1986, p. 27).

Tais propostas, embora sejam enunciadas por Girardi de maneira muito mais enfática

em relação ao problema da revolução como central e, ao mesmo tempo conjunto à educação libertadora, são similares entre os dois autores¹⁴. Dessa forma, nossas investigações, realizadas em relação às críticas e à ênfase dada por Willy aos problemas da educação (tal como se apresenta no capitalismo), bem como em relação com sua aderência ao problema da libertação política, parecem estar de acordo com as propostas de educação libertadora (vistas como complementares, em grande medida) dos dois autores apresentados. Willy, como é observado em sua crítica, presente no *Discurso do método* e em outros de seus textos citados, também expande sua atuação como professor à crítica da própria prática da música erudita no capitalismo, que, de maneira coerente com tal proposta libertadora, busca desvendar o alcance da ideologia dominante dentro mesmo da prática de música erudita – a qual, aliás, dedicou-se e dedica-se a ensinar durante boa parte de sua vida.

¹⁴ Acerca dessas similaridades, o próprio Girardi afirma: “É supérfluo assinalar tudo aquilo que nossa pesquisa, na letra como no espírito, deve ao pensamento de Paulo Freire. Gostaríamos de contribuir ao aprofundamento, para além dos problemas metodológicos, da opção fundamental que gera um novo método e determina-lhe o significado. É, de fato, o insuficiente rigor político daquela escolha, a qual para o próprio Paulo Freire foi se elucidando somente pouco a pouco, que, privando o método de sua originalidade, permite à cultura dominante padronizar-se e se tornar uma forma modernizada da educação integradora.” (GIRARDI, 2011, p. 34)

2 Fundamentos teóricos

No presente capítulo dedica-se à investigação de questões fundamentais para o pensamento de Willy, tanto acerca da música e das artes, em sua relação com a história e com a sociedade, como para a sua abordagem pedagógica, indissociável de tal pensamento. Três tópicos principais organizam a presente seção do trabalho: o primeiro, dedicado à discussão acerca da crise da linguagem musical no capitalismo, também desenvolve questões a respeito dos aspectos linguísticos da música, bem como de outras artes, e a respeito da possibilidade de inter-relação entre elas. Embora o esgotamento destas questões requeresse um desenvolvimento muito mais extenso do que é cabível para um trabalho das dimensões da presente Dissertação, busca-se aludir aos aspectos principais que envolvem a consideração das linguagens artísticas e da música, de modo a indicar ao leitor, ao menos, uma direção para as suas próprias investigações, caso tenha interesse em se aprofundar. Tais questões, como se mostra no item 2.1., são fundamentais para a compreensão da pedagogia de Willy, e, também, em alguma medida, tomam corpo ao longo da formação dos estudantes que passam por esta pedagogia.

O segundo tópico, referente ao item 2.2., dedica-se, em grande medida, à consideração das relações entre a música e as sociedades em que ocorre, dedicando-se, também, à compreensão das diferenças entre os gêneros musicais erudito, folclórico e popular, bem como à situação em que se encontram na sociedade capitalista. Neste item, são amplamente abordadas referências a Hanns Eisler, pensador fundamental para o pensamento de Willy, bem como textos do próprio Willy e registros de suas aulas dadas no curso *Linguagem e estruturação musicais*, realizados por Ulbanere (2005), entre outros autores. Considerando a música como uma manifestação cultural que apenas se dá no âmbito de determinadas condições sociais, econômicas e materiais, é fundamental para a sua compreensão, de maneira aprofundada, que tais aspectos sejam também levados em consideração, o que se apresenta em acordo com uma abordagem materialista dialética, e, da mesma forma, com a própria visão de Willy e a sua atuação pedagógica.

Por fim, no item 2.3., dedica-se à consideração dos aspectos materiais da música erudita, bem como à investigação de suas relações com o campo dos inefáveis e ao modo de sentir do homem a cada época. A compreensão destas questões, sobretudo no âmbito do pensamento musical de Willy, apenas pode se dar plenamente, se considerada uma observação dialética da história da música, que propicia uma análise concreta das periodizações da música, em seu desenvolvimento ao longo dos séculos, com suas transformações qualitativas, ocorridas em momentos-chave. Uma observação a respeito da

visão dialética da história, bem como o estudo da proposta de Leibowitz (1979) a respeito da história da música de acordo com esta perspectiva, são fundamentais para a compreensão da pedagogia de Willy, a qual é trazida à tona, também, a partir dos relatos de aula realizados por Ulbanere (2005). A seguir, será dado prosseguimento ao desenvolvimento do item 2.1., de acordo com a proposta descrita acima.

2.1 O problema da ausência de uma linguagem musical comum na música erudita do Capitalismo

Em *A obra de arte na época de suas técnicas de reprodução*, Walter Benjamin (GRÜNNEWALD, 1969)¹⁵ discute em tom otimista o desenvolvimento das artes em um processo que, historicamente, parte de sua função original, primordialmente carregando em si um valor de culto, indo a uma sobreposição do valor de reprodução quando do advento da fotografia e, posteriormente, do cinema. Benjamin desenvolve, em seu texto, o caminho histórico que parte das primeiras formas de arte praticadas pelo homem primitivo, como as pinturas representativas direcionadas tanto aos homens que teriam contato com elas, mas, primordialmente aos espíritos, acentuando-se o seu valor de culto¹⁶ (funcionava, portanto, como um instrumento mágico). Destaca que, neste contexto de valor espiritual, as artes muitas vezes eram feitas ou localizadas de modo que apenas um número muito restrito de pessoas poderia ter acesso a elas, como é o exemplo de algumas esculturas localizadas em catedrais que não podem ser vistas pelo observador situado no solo.

Também destaca o desenvolvimento da arte em sua gradualmente crescente possibilidade de exibição – com o exemplo do busto ou do quadro, que podem ser movidos com maior facilidade do que afrescos ou mosaicos –, o que se relaciona com a emancipação da arte de seu valor de culto. Também acerca deste processo, a existência de processos técnicos de reprodução, que, com os gregos, se limitariam à fundição e à cunhagem, desenvolvendo-se com a xilogravura (para o desenho), a tipografia (para a literatura), bem como outros tipos de gravura desenvolvidos desde a Idade Média e, no início do século XIX, da litografia – a qual teve importante papel no processo de reprodução em série, colaborando, então, com a imprensa, que agora adquiria o desenho ilustrado como meio de representação da realidade cotidiana. A fotografia, algumas décadas depois, viria a suplantá-la, e,

¹⁵ A publicação em questão contém a tradução da segunda versão – como informado em Benjamin (1994, p. 165) – do texto “A Obra de Arte na Época de suas Técnicas de Reprodução”, de Benjamin.

¹⁶ Tal valor de culto se apresentaria em um sentido espiritual, no início, mas, com o desenvolvimento da obra de arte em sentido profano, é substituído pelo culto à beleza (o que ocorreria já desde a Renascença) (GRÜNNEWALD, 1969, p. 67).

em si mesma, carregava o germe do cinema (inicialmente mudo e, posteriormente, falado) (GRÜNNEWALD, 1969, p. 60-62).

Entretanto, o problema com o qual Benjamin se depara, em sua análise que leva em conta o desenvolvimento dos processos de reprodução bastante avançados com o advento do século XX, é o problema da *aura*; esta, segundo Benjamin, se apresenta no *aqui e agora* da obra de arte, que é constituído pela autenticidade do original – que, sendo um objeto histórico, por exemplo, carrega marcas de suas alterações materiais ao longo do tempo, algo que não poderia ser reproduzido em uma cópia (GRÜNNEWALD, 1969, p. 62). Daí decorre o problema trazido pela obra de arte gerada pela reprodução técnica, que, segundo Benjamin, tem preponderância pelo seu valor de exibição (p. 70) e, não se apresentando como um objeto único (autêntico), e, sobretudo, não mais carregando a sua função ritualística, tende à perda de sua *aura* (p. 67). Do mesmo modo, a decadência da *aura*, segundo Benjamin, está também relacionada ao papel das massas na vida da sociedade de então, já que exigem uma maior proximidade (espacial e humana) das coisas, bem como acolhem as reproduções e depreciam o caráter do que se dá em um condição de unicidade (p. 65-66).

Se Benjamin analisa a *aura* dos objetos artísticos de acordo com esta oposição entre a reprodutibilidade e o culto, que o conduz às conclusões acerca da ausência da *aura* na arte reprodutível da época presente, Willy considera a questão de maneira distinta: em seu texto *Seis Bagatelas Op. 37*¹⁷ (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2018), observa a singularidade da obra de arte não necessariamente pela existência de cópias criadas a partir de um mesmo original; Willy entende que o advento da *aura* ocorre diferentemente em cada tipo de arte, o que o leva a considerar as particularidades de distintas artes para o desenvolvimento acerca dos igualmente distintos tipos de *aura*. Em outras palavras, a obra de arte não seria, segundo Willy, destituída de *aura* pelo fato da reprodutibilidade em si mesma. A fotografia, afirma, citando o exemplo da obra de Doisneau, carrega em si a *aura* a cada cópia reproduzida, sendo que tal *aura*, renascente a cada reprodução, seria originada da cópia autêntica. No cinema, por sua vez, a *aura* seria distinta: se realiza ao longo do processo de elaboração do filme, vivificada quando da edição final, que se elucida no momento da projeção à sala de cinema. Tal *aura* seria o feixe de luz que atravessa a sala e, na tela se transmuta em *imagens móveis*. Na música, por fim, a *aura* seria *bipartida*, segundo Willy, havendo, por um lado, uma “aura muda”, silenciosa, que se encontra no manuscrito, ou seja, no *projeto* musical, e, por outro lado, uma “aura sonora”, que se estabelece no momento presente em que o projeto musical

¹⁷ Texto que, juntamente com outro, intitulado *Ângulos hipóteses hipotenusas*, foi gentilmente cedido por Willy, e consta nos anexos da presente dissertação.

transita para a sua realidade audível, ou seja, no momento da interpretação (vide Anexo 5, p. 309-310).

Em resposta ao problema da *aura*, antes apresentado por Benjamin, a reflexão de Willy se desenvolve, em detrimento de uma consideração central do problema da reprodutibilidade, muito mais a partir da observação destes aspectos singulares de cada tipo de linguagem artística, em seus processos de produção e na maneira como medra e é recebida no mundo. Ao final de seu texto, aconselhando o leitor, Willy diz que quem queira gozar da arte, entre outros fatores, dedique-se a compreender as semelhanças e diferenças entre as linguagens artísticas, e a buscar a compreensão particular de cada linguagem a partir do universo de seus signos, levando em consideração a maneira como se apresenta o *paradigma* e o *sintagma*, em cada caso (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2018)¹⁸. Estes dois termos usados por Willy são emprestados da linguística, e se apresentam no pensamento de Ferdinand de Saussure (2006). *Sintagma*, para Saussure, são as combinações lineares de termos que se relacionam entre si (p. 142); o que se apresenta, no nível da fala, tanto a partir de construções que podem ser improvisadas no nível individual, quanto de construções pertencentes à língua em que o sujeito se comunica, cujo uso é guiado pela tradição (p. 144-145). Segundo o autor, porém, no âmbito do sintagma, não há um limite categórico entre o “fato de fala” (ou seja, construções individuais no âmbito da comunicação) e o “fato de língua” (advindo do uso coletivo), pois ambos os aspectos concorrem em proporções não determináveis (p. 145). Quanto ao campo das *relações paradigmáticas*, este é referenciado por Saussure, na realidade, pelo termo *relações associativas*¹⁹. Tais relações se estabelecem, tendo em vista o sintagma, entre os termos deste e outros não presentes na construção (e que, portanto, constam do repertório adquirido pelo falante de determinada língua), mas que podem se associar a tais termos presentes na construção do sintagma por alguma relação de similaridade (p. 143).

Desta forma, pode-se concluir que o uso dos termos *sintagma* e *paradigma* por Willy podem, resumidamente, se caracterizar pela oposição entre aquilo que é construído pelo proponente da obra artística em questão e aquilo que está disponível em um âmbito mais amplo, e que se aproxima do universo linguístico em que se expressa. Um exemplo de aplicação de tais conceitos considerando-se as linguagens artísticas se apresenta em seu texto *Um lance de dados*, no qual realiza uma comparação entre dois códigos musicais distintos, ou

¹⁸ Vide Anexo 5, p. 313.

¹⁹ Correspondência esta que está discriminada no *Prefácio à edição brasileira*, assinado por Isaac Nicolau Salum, presente na referida publicação (SAUSSURE, 2006, p. XV).

seja, a música dodecafônica e a música tonal. A respeito das diferenças entre as duas neste campo, afirma:

Na música dodecafônica é difícil traçar, com precisão, limites entre a ideia da obra e o assentamento da série, pois, a obra em curso (seu discurso) e a série que nela se desdobra, são ambas primordialmente sintagmas. Já no Tonalismo o que se ouve é certo emaranhamento entre sintagma e paradigma. O sintagma tonal exhibe presenças reconhecíveis (sem disfarces) de materiais brutos – pode-se dizer – in natura, transpostos diretamente do paradigma (escalas, fragmentos escalares, arpejos, baixos de Alberti, cadências, acordes perfeitos e suas inversões e a indefectível D7) movimentando-se (naturalmente), como se se tratasse afinal, de um sintagma. No discurso dodecafônico, como paradigma temos a série, ela própria oriunda de um claro processo sintagmático, a seguir postado como paradigma, e desde aí a diluir-se no sintagma por sua distribuição pontilhística pelo campo da tessitura, ou devido a irreconhecíveis configurações, quando dispostas as notas da série em acordes de densidades variáveis, e, também pela simultaneidade de operações com as ordens seriais e suas transposições, como se apagadas as pegadas do paradigma. Na música tonal o paradigma prevalece; prevalece o sintagma na música dodecafônica. (OLIVEIRA, 2019b, p.53)

Assim, como se observa no excerto citado, o termo *sintagma* se refere àquilo que faz parte da construção da obra, à enunciação do discurso tal como se apresenta criado pelo autor. Quando se refere ao *paradigma* da linguagem tonal, Willy faz menção a recursos típicos da tradição de tal linguagem – aquilo que está disponível ao uso, em seu aspecto bruto – como fragmentos escalares, arpejos, determinados recursos de acompanhamento, e outros. A sua argumentação faz entender também uma diferença de atitude do compositor diante deste material disponível, que possibilita tanto o uso bruto (comum ao sistema tonal) de tais materiais, como da operação (criativa) a partir deles. De maneira distinta, refere-se ao paradigma no dodecafonismo, ou seja, à série dodecafônica, como sendo ela mesma uma criação do próprio compositor e que, por esta razão, justifica-se a sua aproximação ao nível do *sintagma*, já em sua construção. Em outras palavras, a série se avizinha da própria elaboração criativa, sendo ela o próprio material de base para a composição. Assim, o paradigma, na música dodecafônica, é também criado pelo compositor, ao invés de ser tomado de empréstimo de um repertório advindo de uma prática já amplamente consumada, como é comum na música tonal. Assim, apesar de o processo de elaboração da série advir de um processo *sintagmático*, ela, em si, é, também, paradigma (entendendo-se o termo como o uso daqueles elementos dotados de sentido a que se recorre para a elaboração do discurso musical), ao qual as estruturas musicais – que, de acordo com o tom usado por Willy, idealmente se aproximariam de um empenho de natureza realmente criadora – se referenciam.

Dessa forma, observando-se as considerações presentes no texto de Willy a respeito das especificidades da linguagem musical, em que analisa estes dois códigos musicais

distintos – o tonalismo e o dodecafonismo²⁰ – do ponto de vista linguístico, ilustra-se a importância dada para a busca pela compreensão da música em suas especificidades como meio artístico particular de expressão. É importante ressaltar também, que, no caso supracitado, observa-se, com relação a esses dois códigos musicais, a investigação dos aspectos intrínsecos ao seu funcionamento *como código*, o que não significa que ambos tenham tido o mesmo peso histórico com respeito à sua aplicação social como uma *linguagem* situada socialmente, como língua-viva que carregue ou tenha carregado uma função social de alcance considerável, sendo, portanto, compreensível por uma coletividade estatisticamente expressiva. Dito isto, deve-se ter a consciência, em acordo com a abordagem de Willy, que se o tonalismo, sim, foi uma efetiva linguagem em seu emprego na música erudita ao longo da história, o mesmo não se daria com o dodecafonismo, ao qual, segundo o pensamento de Willy, fica relegado à condição de *simulacro de linguagem*²¹, como será devidamente abordado posteriormente na presente Dissertação.

Tal situação em que se leva em consideração o alcance limitado do dodecafonismo em termos sociais remete a uma discussão mais ampla, que se apresenta como tese principal dos *Cadernos*, de Willy. Tal tese considera que a música erudita, na sociedade capitalista – posterior, portanto, ao tonalismo, por excelência, que tem como sua expressão máxima a música do período clássico²² –, se encontra em absoluta crise, tanto no sentido linguístico como de sua subsistência em relação a uma função social compatível com o sistema econômico em questão. Não mais se constitui como uma língua-viva – com um código compartilhado e praticado igualmente entre compositores, intérpretes e um público ao qual é direcionada. A compreensão de tal estado de coisas é buscada, também, a partir da realidade linguística que tal arte desenvolveu ao longo de sua história, tendo em vista o momento atual. Verifica-se em seu *Caderno do Princípio e do Fim*:

(...) Compreender a música, hoje, não é empreitada das mais possíveis. Em primeiro lugar, porque não se trata de língua, a que se trata de compreender, mas de tantas. Tão díspares, opostas, várias, inviáveis quantas. Algo próximo da idéia de uma Babel construída no pátio de uma casa de orates. Contíguo ao pátio, o patético dos construtores da torre exhibe, entre inúmeros outros: Schoenberg (dodecafônico), Strawinsky (ainda neo-clássico, como representado no busto do nicho à direita), Cage, Carter, Britten, Webern, Milhaud, Stockhausen (ensaiando ‘Aus den sieben

²⁰ O dodecafonismo, como veremos adiante neste trabalho, assume grande importância na conformação mais recente do projeto pedagógico de Willy, mais especificamente, em seu Curso de composição dodecafônica.

²¹ Reconhecendo-se, apesar disso, no caso do dodecafonismo, seu *potencial* como código aplicável no âmbito pedagógico, levando-se em consideração as particularidades de sua aplicação no repertório em que ocorreu e a possibilidade de trazer ao ambiente da sala de aula o compartilhamento de preceitos fundamentais para o trato com um código compartilhado entre estudantes e professor.

²² Ver o texto *Ângulos hipóteses hipotenusas* (OLIVEIRA apud CARDOSO, 2019b), presente no Anexo 5 da presente Dissertação.

Tagen'), Kagel, Xenakis, Schaeffer, Paik, Schnebel, Hindemith, Boulez. Outros, outros. E a partir do quarto, quinto escalão, escotoma à vista, ar irrespirável, começa a galeria dos balbuciadores de imitações. Língua falada, nenhuma chegou a ser em qualquer distrito de Mahagonny²³. Menos ainda a parvoíce de julgamentos (freqüentes) de uns sobre os outros: há. (OLIVEIRA, 2019e, p. 33)

A citação aludida traz à tona as consideráveis disparidades possíveis de se notar, em nível linguístico, nas obras de compositores distintos na música erudita do capitalismo, com destaque aos músicos que viveram e compuseram música ao longo do século XX. Sem que se esteja a reboque de uma linguagem universalizante²⁴, que oriente uma prática comum, a referência à Babel, tantas vezes suscitada por Willy, destaca a ênfase na incomunicabilidade característica, neste campo da linguagem, do período em questão. Se a cada compositor só resta se expressar a partir de um “simulacro de linguagem” tão próprio que se restrinja apenas à sua prática particular²⁵, com sua maneira própria de lidar com os parâmetros musicais – com destaque para o campo das alturas, mais decisivo no sentido de sua importância para a constituição de um código musical na música erudita ocidental –, fica cada vez mais difícil que se faça um juízo de valor acerca de qualquer obra, algo que muitos insistem em realizar, tomando como ponto de partida apenas o seu próprio “gosto” ou a sua própria maneira de compor. Isto não é, senão, um confronto entre aspectos profundamente pessoais, que levam à discordância entre compositores ou entre o criador e o crítico musical. Levando em consideração tal problema da incomunicabilidade na música erudita do capitalismo, Willy afirma:

Não há língua viva, falada, (considerando-se a música erudita), em Mahagonny. Só

²³ Referência à ópera *Ascensão e queda da cidade de Mahagonny*, de Bertold Brecht; no contexto em que aparece, trata-se de uma alusão ao sistema capitalista; a referência aparece diversas vezes ao longo do texto indicado na citação, bem como em outros textos de Willy – veja-se o texto introdutório, escrito por Willy, do livro *Schoenberg*, de Leibowitz (1981).

²⁴ O termo “linguagem universalizante”, frequentemente utilizado por Willy ao se referir à música erudita, não se emprega com o intuito de sugerir que a música erudita seja ou tenha sido em algum momento universal, ou seja, praticada e conhecida em âmbito mundial por todas as pessoas do mundo e de todas as culturas e classes. Diferentemente disso, tantas vezes reconhecendo – em acordo com Eisler – que a música erudita é, historicamente, a música da classe dominante, bem como sabendo-se de sua origem europeia, o termo aponta para uma realidade passada em que a música erudita foi uma música que teve uma função social nos lugares onde ocorreu, de acordo, portanto, com uma *mesma* linguagem, que se transformou, e se erigiu em diferentes sistemas ao longo da história: comuns a todos os lugares em que tal música foi observada, enquanto uma prática comum ainda subsistiu. Esta afirmação leva em consideração, inclusive, as efetivas variantes ocorridas com relação a tal linguagem musical, e que ocorrem com qualquer língua que seja usada em lugares distintos, sem que, necessariamente, se transforme em uma língua distinta. De outro modo, como discute-se neste ponto do presente texto, a tese de Willy aponta para a *ausência* de tal linguagem universalizante, como característica do período atual, no que diz respeito à música erudita do capitalismo, ou seja, refere-se à *falta* de um sistema compartilhado, vinculado à incompatibilidade da música erudita com a realidade do capitalismo, não mais, portanto, cumprindo uma função social, sobretudo se se levar em consideração as necessidades do capital.

²⁵ Considerando-se que tal compositor não opte pelo recurso a línguas mortas, historicamente situadas; em outras palavras, na repetição do passado em detrimento da criação.

na música pop²⁶ encontra-se algo próximo desta função. E como já apontamos em abordagens anteriores, o sistema (através do trabalho das mídias, do embrutecimento do espírito, em conluio com a ignorância que faz corpo com a atividade de compradores profissionais em tempo integral) incentiva e divulga e inculca esse modo de falar-mercadoria que se torna comum, simulacro de língua única da tribo. O músico erudito, condenado ao insulamento, e imbuído da ilusória consciência de ‘genialidade’ que a ideologia fomenta, vê-se obrigado a inventar – a criar-se – uma língua, ou a imitar arremedos, e por força da insólita situação, a acreditar na proeminência da maneira que encontrou para a sobrevivência de seus anseios de linguagem. Passa a erigir em sistema sua realidade psíquica, assim isolado do grupo, movido pela carência de linguagem mais apropriada para as sofreguidões espirituais, fora da realidade tangível, e em estado de angústia que possivelmente lhe escapa. (OLIVEIRA, 2019e, p. 34-35)

Este estado de isolamento em que se encontra o compositor contemporâneo de música erudita na atualidade é endereçado por Willy em outros trechos de seus textos, mas, criticamente, opondo-se simplesmente à tendência de se observar o problema a partir de uma perspectiva do “compositor incompreendido” perante a sociedade – ver a 2ª advertência sobre a Voragem, sobre “O artista incompreendido” (OLIVEIRA, 2010, p. 43-98) –, mas sim, como um problema que assola o próprio estado em que se encontra a prática musical no capitalismo. Em outro de seus *Cadernos*, no texto *Retrato do artista quando só*, Willy elabora uma história fictícia pautada na correspondência entre um compositor contemporâneo (Paul Kretszki) e um crítico musical (Gideon Goldstein). Em uma das respostas do crítico hipotético, este afirma:

Compositores contemporâneos sempre me dão a impressão de alguém que escreve cartas íntimas para desconhecidos e que, sem colocar endereço nos envelopes, estão sempre queixosos de que as cartas não chegam aos destinatários. Não querem compromissos com ninguém: querem liberdade, mas querem que tenham compromissos para com ele. Falo de tudo isso de modo geral, de artistas em geral, e não de compositores em particular. (...) Não lhe parece bem definido que a música erudita não tem função social imediata no campo do SISTEMA? (...) Este estado de coisas relaciona-se também com o fato de que os compositores contemporâneos não vivem dos proventos de suas composições contemporâneas. Geralmente, como outros elementos da classe média, eles são executivos, professores, engenheiros, médicos... que compõem. Cada um pode inventar sua própria língua, língua desconhecida, porque no fundo ele não fala com ninguém. (OLIVEIRA, 2019c, p. 64-65)

Tais características apontadas por Willy não são senão sintomas da crise da linguagem musical erudita e da incompatibilidade de tal prática artística, já não mais uma prática viva, na realidade do sistema capitalista. A tendência a se explicar o problema desse afastamento da música erudita com relação ao público a partir da figura do gênio incompreendido, que está à frente de seu tempo e que, por isso, vive isolado em contato com sua criação musical, apenas mascara o real problema, que é o da inadaptação da música erudita ao mundo capitalista, visto

²⁶ É aspecto fundamental na abordagem de Willy em relação à música esta diferenciação entre música popular, música erudita e música folclórica, contrariando tendências da atualidade a considerarem todos os tipos de música como sendo “música”, independentemente da origem, da tradição a que pertencem e da função com que são elaboradas e praticadas. Este ponto fundamental será desenvolvido posteriormente neste capítulo.

que não se adequa com facilidade ao estado de *mercadoria*, necessário para que sobrevivesse em tal sistema.

Por mais que se leve em consideração a possibilidade de reprodução da música erudita por meio dos recursos tecnológicos de gravação (e, hoje em dia, a partir da internet), mesmo assim, tal linguagem artística não se mostra condizente com a realidade da *mercadoria*, devido às *exigências* que sua apreensão como linguagem faz aos ouvintes, para que tenham plenas condições de se relacionar com ela (OLIVEIRA, 2019e, p. 29-30). Ainda que tais condições para a reprodução musical se deem no mundo capitalista, o contingente de gravações musicais dedicadas ao repertório de música erudita (com relação à década de 80 e 90) é ínfimo, de acordo com informação trazida ao *Caderno do princípio e do fim* de Willy (CORREA apud OLIVEIRA, 2019e, p. 25-26), sendo que parte dessa produção é dedicada a reproduções de um repertório de apelo popular, disseminado a partir de determinadas obras a serem repetidas constantemente, como as gravações dos Três Tenores (OLIVEIRA, 2019e, p. 26). A reprodução do mesmo repertório restrito tenta conectar o consumo da música erudita à sua constituição em “*hits*”, já ouvidos à exaustão e desvinculados de seu significado original ou mesmo da necessidade de um muito aprofundado conhecimento prévio, visto que, muitas vezes, tal repertório é vendido com o foco em outros aspectos além da própria compreensão da música (OLIVEIRA, 2019e, p. 25-26). A tentativa de se fazer a música erudita perdurar como mercadoria relegando a segundo plano a necessidade de aquisição dos conhecimentos dos aspectos necessários para a sua plena compreensão, segundo Willy, mostra-se tão pouco efetiva quanto outras tentativas de se aproximar a população da música erudita, menos custosas do que um investimento em educação musical adequado às exigências feitas pela música erudita, como a realização de concertos em praças públicas, já realizados nos EUA desde o século XX, ou mesmo a partir da realização de concertos didáticos, estes insuficientes para o alcance de um conhecimento suficiente da sintaxe musical (OLIVEIRA, 2019e, p. 25-26).

Dada a absoluta necessidade do lucro para a sobrevivência do sistema capitalista, percebe-se a dificuldade para que a música erudita, no contexto da supremacia da mercadoria, possa se manter plenamente como prática viva. Tal relação de proximidade entre a música e o universo da mercadoria e do consumo se realiza mais plenamente com a música popular, esta mais próxima de uma função linguística compartilhável na sociedade (com suas variações adequadas a cada clientela) como aponta Willy. É de mais fácil apreensão pela população, mesmo que esta não tenha um treinamento específico que lhe alce ao estado de um profissional no assunto (OLIVEIRA, 2019e, p. 30-31 e p. 34-35). O conflito entre as

exigências feitas pela música erudita e a impossibilidade de que se sustente uma preparação adequada do público no capitalismo para compreendê-la é assunto já discutido por Eisler (1999 p. 36-38), em seu texto *The Builders of a New Music Culture* (tópico que será detalhado no item seguinte da presente Dissertação), de 1931. Tal discussão contida no texto de Eisler se encontra em consonância com o posicionamento de Willy, expresso no *Caderno do princípio e do fim* (OLIVEIRA, 2019e, p. 29-30), onde ilustra o quão custosa e vasta é a educação necessária para a compreensão da música erudita. Tendo estas necessidades de conhecimento como condição indispensável para tal compreensão, Willy critica também a busca por saídas para o problema que se pautam na procura de novos formatos de apresentações musicais – menos sisudos do que o tradicional concerto, embora, de fato, o considere inadequado –, já que o problema não estaria no modo com que se apresenta o pretenso “produto”, mas em questões anteriores a isso:

Quanto custa uma educação musical que prepare, de fato, adestre, habilite alguém a envolver-se com a linguagem musical erudita a partir de uma sintaxe e semântica específicas?

Difícil responder a uma pergunta que implica número expressivo de variáveis – no capitalismo – como: o poder aquisitivo e custo de manutenção do educando, a disponibilidade de tempo de dedicação aos estudos, possibilidades de frequência das obras musicais, abrangência das relações interdisciplinares, exequibilidade dos materiais didáticos necessários. Também entram em jogo a habilitação e a habilidade pedagógica do professor – no caso que nos ocupa – de língua que não se fala mais.

Em condições ideais, o custo varia entre 350 e 600 reais por mês²⁷. Previstos programas de alfabetização musical preparatória, a sintaxe dos diversos sistemas de referência, morfologia, história. Inicialmente cerca de uma hora semanal, passando depois dos alicerces teóricos para três a quatro horas-aula semanais, durante, aproximadamente, entre quatro e cinco anos. ‘Como os filhos, investimento sem retorno’, segundo afirmação de um aplicado, vetusto, cliente de super-mercado de ‘zona nobre’ da cidade de São Paulo. (OLIVEIRA, 2019e, p. 30)

Dessa maneira, considerando-se a dificuldade de que seja cultivada uma educação musical compatível com as exigências feitas por esta forma de arte, bem como o seu desajuste em relação à sua plena realização como mercadoria (o que se relaciona exatamente com essas exigências que faz do ouvinte), a subsistência da música erudita como prática social viva se mostra incompatível com o sistema capitalista. Tal desacordo – que Eisler (1999, p. 36-38) já associa a um desenvolvimento ulterior da sociedade burguesa –, por sua vez, aos poucos se manifesta no próprio estado da linguagem musical erudita. Esta, não mais servindo como veículo de uma comunicação social – ainda que se saiba, em acordo com Eisler (1999, p. 45), que a música erudita não seja universal, mas sim uma arte de classe, ou seja, a classe

²⁷ Os valores sugeridos (que, na realidade, são de menor importância para a presente discussão) foram pensados na época de escrita do texto, que, em sua versão original, consistia de parte da tese de doutoramento de Willy, defendida em 1996.

dominante –, passa por uma crise que leva à desintegração do último estágio em que ainda se apresentou como sistema de referência compartilhado entre praticantes e ouvintes: o tonalismo. Como será desenvolvido em detalhe no item 2.3. do presente trabalho, a história da música erudita – unificada pelo desenvolvimento da polifonia ao longo dos séculos – é marcada por uma série de aquisições ao longo dos anos, seguidas de transformações qualitativas ocorridas em momentos-chave do desenvolvimento da sociedade ocidental. Tais transformações consistem em mudanças de paradigma quanto aos mecanismos que guiam a prática musical – que outrora ainda era viva – em determinados períodos. Tais paradigmas perpassaram uma prática baseada no modalismo e, posteriormente, no sistema tonal, surgido a partir daquele. Por sua vez, o tonalismo, com a sua derradeira crise, é dissolvido nas mais divergentes práticas musicais conduzidas por vertentes individualizadas, já não mais relacionadas com uma ampla comunidade que compartilha do entendimento de tais organizações musicais; tudo isso é mostrado por Leibowitz (1979) a partir de sua análise a respeito das transformações ocorridas ao longo da história da música erudita. Em concordância com esta visão acerca do curso do desenvolvimento da história da música ao longo dos séculos, Willy afirma:

Os românticos dispunham, como linguagem, de resíduos (recicláveis, todavia) do tonalismo: a sétima de dominante (agora válida sobre quaisquer dos graus), o cromatismo que abolhava solto, as dissonâncias a colorir – tal uma pintura fresca – velhos acordes, as escalas mais reservadas (menos assíduas, mais pudicas), a crista baixa do baixo de Alberti, e os tons embriagados por tanta autonomia em mui estranha convivência.

Com esses materiais, libertos da destinação tonal, (maleáveis por então), e mais o ardor pelos modos de cantar do povo – o sentimento pátrio destilado na Revolução Francesa –, indício de origem e sotaque particular de cada compositor (tal um segundo EU à flor da pele do individualismo recém adquirido), eis os ingredientes a simular uma linguagem corrente nos alvares do século XIX. Mais que linguagem corrente era a correnteza do riocorrente (a arrastar, impelir, a comprimir as margens). Os compositores a escreverem símiles de suas tão particulares individualidades. O culto do personalismo como engrenagem estrutural da sociedade capitalista, prisão invisível: imperceptível a olho nu; não a erupção do ideal do novo homem, liberto no coletivo, preso ao coletivo como energia regeneradora. O personalismo – estandarte da burguesia que dispensava a nobiliarquia, desfraldado como palavra-chave nos novos tempos. Na verdade, a nobiliarquia era substituída por vultuosíssimas contas bancárias. Não para todos, óbvio. O Capitalista acumulava em barras de ouro o equivalente de sua individualidade polpuda; ao redor: fome, desnutrição, misérias. Só o sentimento de ser um ente único, original, era socializado. Como vantagem econômica, a dubiedade entre ser e ter beneficiava a ditadura do capital. Os compositores do romantismo, a despeito do individualismo exacerbado, ainda eram capazes de se ofenderem com a ignávia do disparate social. E pagaram caro pelos látegos do latejo das consciências intranquilas. Pressentiram o quê de hipocrisia dissimulada, deslavada, de apelidar de LIBERDADE “o valor revigorante do dinheiro”, de alcunhar de IGUALDADE a divisão de classes – a opressão de uma classe sobre a outra; a divisão de trabalho e, sem pejo, chamar de FRATERNIDADE o ódio de classe: o aviltamento da dignidade humana. Era –

desde então – degradante tanto farisaísmo. Muitos danaram-se. E morriam jovens. (OLIVEIRA apud CARDOSO, 2019b)²⁸

Tal retrato acerca do contexto que se forma após a tomada de poder da burguesia ilustra tanto os aspectos sociais, que agora vigoram na nova organização de classes levada a cabo pela nova classe dominante, como a situação em que se encontrava a música, agora não mais permeada plenamente por um sistema de referência: aquilo com o que os compositores românticos operavam eram os restos da linguagem tonal de outrora, perpassados pelos recursos que, inicialmente necessários para a afirmação da tonalidade, agora vêm a perturbar o seu equilíbrio, bem como por materiais advindos de suas próprias culturas de origem (escalas distintas daquelas usadas pela tradição tonal, por exemplo); tudo isso ligado a novas maneiras de se fazer música, em grande medida afins com o culto do personalismo, característico do espírito da época capitalista. Nas palavras de Willy, o que se socializa, então, é o “sentimento de ser um ente único”, pois, em termos de linguagem, a música já não era pautada em um sistema de referência comum, como fora anteriormente.

Parte importante do trabalho realizado por Willy é dedicado a apontar este problema acerca da linguagem musical erudita no capitalismo, na qual prevalece um novo princípio unificador, aliado à própria diversidade que a produção de compositores, cada vez mais isolados, engendra:

A discussão da música erudita capitalista, que tem sua unidade na ausência de língua viva, (falada pelo grupo), leva-nos, forçosamente, à consideração de outro aspecto – além dos impasses acima considerados, que se mostra também como um certo princípio unificador do conjunto de suas diversidades: a vocação metalingüística. Sinais restantes de coisas idas. Em lugar de língua viva, comum ao grupo, metalinguagens (individualizadas), a comentar, a criticar, a refletir sobre aspecto/s de linguagem-objeto operante na História. A música do século XX remete-nos, quase sempre, a falas de tempos de língua viva. (OLIVEIRA, 2019e, p. 36)

Tal conceito de metalinguagem voltada à criação musical é já discutido anteriormente por Willy em seu livro *Beethoven: proprietário de um cérebro* (OLIVEIRA, 1979, p. 45-51), onde traz, de maneira bastante livre, conceitos da semiótica peirciana, aliados à concepção de metalinguagem – que pode ser observada em Jakobson (1974, p. 127) – para compreender o âmbito de alcance da linguagem musical, em suas especificidades²⁹. A presença da metalinguagem como procedimento característico da música erudita no capitalismo é associado, por Willy, justamente a esta ausência de uma linguagem viva em tal prática musical:

²⁸ Texto *Ângulos hipóteses hipotenusas*, escrito por Willy Corrêa de Oliveira. Conferir Anexo 5, p. 315-316.

²⁹ O conceito de metalinguagem está presente também na própria prática de Willy como compositor, como mostra De Bonis, em seu livro *Tabulae scriptae* (DE BONIS, 2015).

É porque não há língua comum, e porque os compositores de música erudita, no capitalismo, não suportariam a condenação ao silêncio impenitente – que se arrojam às metalinguagens. Metalinguagem – como é sabido – é a linguagem usada por um observador para falar sobre uma linguagem-objeto. A linguagem que se volta para a linguagem. E corre, por vezes, que a linguagem se debruça sobre si mesma e alcança-se até como processo criativo, quando, em tais circunstâncias, o que está em jogo é o próprio modo de jogo. A linguagem da qual se fala é a linguagem-objeto. (OLIVEIRA, 2019e, p. 36)

Em outras palavras, a ausência de linguagem também tem por resultado o recurso à metalinguagem – que, segundo Willy, substitui a língua, agora ausente na prática musical, já desde Mahler (OLIVEIRA, 2019e, p. 37) –, ou seja, o recurso criativo que se pauta na própria referência – em termos musicais – ao repertório histórico, advindo de períodos passados, como “resíduos de realidade, palpável, a palpitar através da metalinguagem” (OLIVEIRA, 2019e, p. 36). Por sua vez, em seu livro *Tabulae Scriptae*, De Bonis (2015, p. 78-79) trata da questão da presença da metalinguagem como estado generalizado da prática da música erudita do século XX diante do momento em que a linguagem musical erudita se encontra em crise. Destaca a ocorrência de uma série de tentativas de compositores no decorrer deste século em questão em desenvolver simulacros de linguagem, na busca de uma continuidade para a prática comum ainda subsistente em períodos passados. Sendo estas tentativas de âmbito individual e particular a cada caso, se se considerar cada compositor, De Bonis propõe como norteador para a narrativa histórica da música no período em questão a presença de uma atitude consciente no âmbito da criação musical por um olhar para o repertório histórico, do ponto de vista da metalinguagem. Tal proposta se alinha à busca por uma compreensão da história da música, que não se pautem em um olhar exclusivo às produções de cada autor, o que é característico da crítica à visão de história atrelada à burguesia, como descreve, também, Willy, em seu texto *Análise composicional* (OLIVEIRA, 2019c, p. 47-55). A partir da compreensão a respeito da presença da metalinguagem como fenômeno característico da música erudita após a dissolução do tonalismo, tanto Willy como De Bonis (este em acordo com aquele), reconhecem a presença da metalinguagem como recurso característico da música pós-tonalismo, dada a situação de crise da linguagem em tempos de ausência de língua-viva, e de uma prática comum.

No *Caderno do Princípio e do Fim* (OLIVEIRA, 2019e), Willy aponta, na operação metalinguística característica da música erudita no capitalismo, a presença destes “vestígios (evidentes ou embaçados) de idioletos, de sintaxes inteiras de épocas pregressas” (p. 36), visível nas obras musicais. A partir destes vestígios, perante os quais observa-se, em tais obras, uma variável gradação de interesse, por parte dos compositores, com relação à

invenção, a composição musical se realiza em referência à própria linguagem-objeto (OLIVEIRA, 2019e, p. 36 e 37). Também destaca a ocorrência – considerada inoportuna – de línguas mortas, reutilizadas “por inteiro”, “com gestualidade e sotaque de alguém que – concretamente – falou no passado” (p. 37). Neste caso, destaca uma confusão entre a metalinguagem e a própria linguagem-objeto à qual a criação, em período de ausência de linguagem comum, se referiria (p. 37).

Se a Tese de Willy é dedicada primordialmente à investigação do estado de crise da linguagem da música erudita no capitalismo, não deixa de mencionar que tal problema de compreensibilidade também se encontra nas artes visuais, considerando-se que, do ponto de vista da linguagem, estas também fazem grandes exigências àquele que se propõe a apreciá-la e compreendê-la. Desta forma, se o desenvolvimento espiritual necessário para a apreciação das artes visuais também não é plenamente propiciado no âmbito do sistema capitalista, o seu *status* de mercadoria, por sua vez, é garantido pelos altos custos das obras, as quais se apresentam como objetos únicos, e garantem a eloquência necessária para a sua circulação suficiente – ao menos para os interesses econômicos do capital (OLIVEIRA, 2019e, p. 28-29). Por sua vez, tal status de objeto único (ou seja, cuja reprodução deixasse de carregar consigo tamanho valor) não é parte da música, esta realizando-se novamente a cada execução. Desta forma, Willy afirma:

Um quadro, uma escultura, ainda podem se valer de altos preços no mercado, mas a música erudita, não sendo objeto único e silenciosa mercadoria, não conquistou boa paga. O pouco de música erudita que se transformou em mercadoria faz exigências muito elevadas. Adaptável (com docilidade) só para colecionadores; como itens de decoração. Para o consumo de música do passado, o ouvinte carece de preparação histórica e técnica que o habilite a decodificar aquilo que ele escuta. Há que situar a obra em seu contexto sócio-cultural; compreender o sistema de referência (de cuja organização do material musical a obra é expressão); as inter-relações de ordem morfológica; ter o conhecimento e a frequência às obras que possibilite ao ouvinte a distinção idioletal; e consciência (no plano mesmo da composição) dos parâmetros do som e suas potencialidades linguísticas. De outro modo, aquilo que ele ouve é apenas uma manifestação acústica, sem muito mais. Como trovão ou abalroamento de automóveis. Mais agradável, na maioria das vezes, mas não o suficiente para que se preencham as necessidades do espírito. Outrossim, a produção fonográfica de música erudita não estaria por volta dos 3,8%, em todo o mundo, hoje. (OLIVEIRA, 2019e, p. 29)

Não havendo uma língua-viva falada no capitalismo para a música erudita, a consciência do processo histórico que, de acordo com Willy e De Bonis, conduz ao momento atual em que a metalinguagem (consciente ou inconsciente) unifica a criação musical do momento, pode se mostrar positiva para o alcance de uma produção musical que se comprometa com a criação, ao invés da repetição do passado. Também aliado a esta ausência linguística, como advoga Willy, o conhecimento aprofundado das possibilidades das outras

linguagens artísticas, tanto historicamente como em seu estágio atual, podem trazer não só uma maior consciência a respeito dos limites de cada linguagem específica, como fomentar interrelações entre tais artes e a arte em que se expressa (ainda que sem linguagem comum), como ocorrido tantas vezes ao longo da história (a relação entre o cinema de Godard e a música é um exemplo possível de se vislumbrar).

Assim, no texto *Seis Bagatelas Op. 37* (vide Anexo 5, p. 312-313), Willy demonstra a importância dada a esta investigação a respeito das artes para aquele que se envereda pela apreciação da arte, para a compreensão de tais diferenças entre cada linguagem artística, buscando-se também a compreensão das possíveis conexões entre os signos de cada linguagem, sendo estas divergentes no sentido semiótico. Assim, ressalta a importância da ciência de como determinada arte poderia se relacionar com outras, e, na convivência frequente com as artes, fomenta-se, entre outros aspectos, o desejo da busca pelo indizível³⁰, capaz de aflorar desde a elaboração artística (OLIVEIRA apud OLIVEIRA, 2018). Acerca do universo de cada linguagem artística, as quais têm seus limites específicos em termos daquilo que pode ser dito a partir de seus recursos e de sua natureza semiótica, Willy afirma:

O universo das comunicações humanas é tão vasto, múltiplo, complexo quanto as diversidades das mensagens necessárias, indisponíveis, essenciais para compreender todos os campos do conhecimento e toda a gama de sensações, sentimentos, paixões de que o homem é capaz e intenta transmitir. Não acreditamos que se possa inferir a validade de uma linguagem porque – independentemente de sua natureza específica – decide-se que tal linguagem tem de cingir-se ao modelo de uma outra que – do alto do trono foi decretada como insopesavelmente “humana” – como dita a arte culinária de Claude Levi-Strauss em seu “*Le Cru et le Cuit*”. Há, senhor professor, limites justos entre diferentes linguagens; até mesmo entre linguagens afins, naturalmente. (OLIVEIRA, 2019b, p. 50)

Se cada linguagem específica carrega consigo determinados limites em relação a outras linguagens, o lugar e a função ocupada por cada arte na sociedade pode variar, bem como a possibilidade de que subsista uma prática viva dentro de tal linguagem. Anteriormente a isto, pode-se, também, questionar a possibilidade de que a arte, entendida como criação humana, possa ou tenha podido se sustentar efetivamente em determinada sociedade, o que, no caso com o qual se ocupa a presente discussão, leva-se a observar o caso da arte no capitalismo. A observação de aspectos concretos que apontem para a efetiva presença das artes no mundo atual pode elucidar a importância que recebem em tal sociedade. Como visto anteriormente, o dado relativo ao alcance da *mercadoria* na sociedade capitalista pode ser decisivo para a permanência de determinado tipo de arte, sem necessariamente estar aliado à

³⁰ Este aspecto da arte que diz respeito à possibilidade de alcance do inefável é desenvolvida em maior detalhe nos itens seguintes desta dissertação.

sua compreensão ou a um estado linguístico pleno no que diz respeito a um compartilhamento coletivo.

A reflexão acerca das linguagens artísticas – bem como do estado em que se encontram em meio à sociedade capitalista atual – se mostram, portanto, aspectos importantes para a maneira como Willy pensa a criação artística e mesmo a sua pedagogia. A compreensão das especificidades de cada arte, ou seja, daquilo que elas podem expressar como linguagem, associada à reflexão acerca do lugar que tal arte ocupa na sociedade (tanto no capitalismo como, historicamente, em etapas anteriores da sociedade) possibilita uma reflexão consciente a respeito do estado de adaptação ou crise que cada uma dessas linguagens artísticas demonstram na atualidade. A busca por esta visão consciente evita que se incorra na falsidade de se justificar tal estado de coisas a partir de um pensamento tão somente ideológico e em acordo com os valores vigentes da classe dominante. Em outras palavras, evita-se a explicação do problema a partir de considerações puramente idealistas ou que ressaltem a figura do indivíduo compositor, em vez de olharem para o processo histórico e para a ausência de plenas condições, no capitalismo, para o desenvolvimento, na grande maioria da população, do espírito e de toda a ciência necessária para a compreensão das artes.

No que diz respeito à música erudita, portanto, as consequências de tal situação, que já a afeta desde o romantismo, quando houve uma gradual dissolução de sua outrora plena função social, são observadas no estado em que se encontra a própria linguagem deste gênero musical (escancarado na música contemporânea). Não é mais propriamente uma linguagem viva, mas sim um apanhado de idioletos falados por um número cada vez mais restrito de pessoas, por vezes se restringindo ao próprio nível individual de cada compositor – ainda que o caráter metalinguístico unifique o conjunto. Desta forma, o entrave com que se lega confrontar tanto no aprendizado da música erudita no capitalismo, como em sua prática hodierna, é o prejudicado estado em que se encontra, no nível da ausência de uma plenitude de comunicação. Em outras palavras, como diz Willy, encontramos-nos diante de uma verdadeira *Babel*, em música (OLIVEIRA, 2019b, p. 29).

2.2 A função social da música e a diferenciação entre música erudita, popular e folclórica

O tema com que nos ocupamos ao longo do presente item tem ligação direta com a visão de Willy acerca da música: esta, ao mesmo tempo em que é compreendida historicamente como, muito concretamente, uma prática social em transformação – assim como, também, em transformação se encontra a sociedade da qual faz parte –, as obras

musicais podem ter também, “como testemunhos do homem como ser criador” (OLIVEIRA, 2019b, p. 28, referindo-se a *Finnegans Wake*, de Joyce), características que ultrapassam aquilo que pode ser expresso em palavras: nos termos de Wittgenstein (1968, p.129), aquilo que é do campo do indizível e, acerca do que, não podendo expressar-se com palavras, deve-se calar.

Esse aspecto inefável da arte, na opinião de Willy, é unido dialeticamente à sua oposição concreta, do campo do material musical, a partir do qual pode ser alcançado. Desta forma, acerca da oposição entre objetividade e subjetividade na arte, Willy afirma:

Objetividade é tudo aquilo que pode ser dito e deve ser dito. Do que pode ser dito, nada pode ser omitido. E esta objetividade ancora-se sobre a construção de estruturas musicais. A subjetividade é do domínio do inefável. A linguagem verbal, por exemplo, não pode dizê-la senão quando modulada para a linguagem poética, para a linguagem estética como poesia, como arte. A objetividade na arte só é encontrável nas estruturas. Essas são passíveis de análise, e nos ajudam. Mas jamais transformáveis em regras (as análises). A arte, no fundo, é uma dialética entre a objetividade e a subjetividade. O coletivo e o pessoal. Entre o eu e o mundo. Tudo isso está atado por um fio (que não se parta!) *entramado* de objetividade e subjetividade. (OLIVEIRA, 2019f)³¹

Assim, quando se fala a respeito do inefável como parte integrante da arte, deve-se ter o cuidado para não confundir essa visão com uma metafísica própria da concepção burguesa de mundo, em que o campo do indizível é usado como argumento para que, ideologicamente, seja construída uma explicação acerca da realidade que justifique as suas necessidades de classe perante as classes dominadas (tema este desenvolvido no primeiro capítulo deste trabalho).

Alguns aspectos da presente discussão oferecem particular dificuldade de resolução: um deles diz respeito às transformações vividas por Willy ao longo de sua vida e que se apresentam em sua atuação como compositor, militante e, ao que nos concerne em maior medida, professor. Deve-se levar em consideração que a ênfase dada por Willy a cada aspecto desenvolvido a respeito do tema deste item parece mudar de acordo com o *estado de coisas* – também um termo usado por Wittgenstein (1968), referindo-se às ligações entre as coisas no mundo (p. 55) – em relação ao qual está situado, variando de época para época ou de tema para tema a ser tratado; essas diferentes ênfases podem ser observadas a partir dos textos de Willy, bem como de sua atuação artística, política e pedagógica em cada situação. Em alguns de seus textos, como será ilustrado abaixo, por tratarem da temática da arte no contexto de uma aproximação maior de uma função utilitária³² – ou seja, a música com uma utilidade

³¹ Vide Anexo 1, p. 221.

³² Acerca deste tema, a discussão desenvolvida por Plekhanov (1969) carrega particular importância.

prática, em detrimento de uma concepção da arte pela arte – no âmbito da luta dos trabalhadores, poderá ser notada uma ênfase muito maior nos aspectos materiais do que naqueles do âmbito do inefável. Isso porque, em casos como estes, o intuito maior era, realmente, a crítica dessa visão metafísica de cunho reacionário, que pode impregnar mesmo o discurso acerca da música, levando esta a ser dualisticamente entendida como um fruto paralelo à sociedade em que ocorre. Em outras ocasiões, em que o ponto a ser discutido é a própria natureza da arte, o aspecto inefável não deixa de ser retomado – algo muito comum nos textos mais recentes, contidos nos Anexos deste trabalho, bem como no *Caderno de Ensaios*, escrito recentemente, no ano de 2016 (OLIVEIRA, 2019b) –, embora sem que deixe de haver uma clara alusão aos aspectos materiais, aos quais o *indizível* se conecta.

Uma segunda dificuldade é que, estando o objeto da discussão – a função social da música e os gêneros musicais –, bem como a compreensão que Willy tem deles, historicamente em transformação, é um grande desafio traçar paralelos com outros autores que o influenciaram, sem que se incorra em uma análise demasiadamente categórica e simplista, que privilegie um ou outro aspecto em detrimento dos demais. Procuraremos recorrer a uma análise que se desenvolva dialeticamente, levando em conta, sobretudo, as contradições entre os diversos aspectos do objeto em discussão, em seu dinamismo.

Desta forma, poderíamos inicialmente dividir a questão em dois campos: o material – que concerne à linguagem, à prática e função social como realizada na sociedade, às condições econômicas, do âmbito da luta de classes, das relações e meios de produção, nas quais tais práticas musicais se realizam; e o campo do *indizível*, que se remete, sobretudo, ao aspecto da criação artística. Este aspecto se apresenta frequentemente, não sem ser questionado ou ponderado em relação dialética com o contexto em que é vislumbrado, como vemos no texto *Aquele que diz não, aquele que diz sim* (OLIVEIRA, 2019b, p. 73-89), no qual Willy opõe duas visões opostas acerca da música de vanguarda, em contraposição a uma proposta musical que se alinhe ao realismo socialista – ou seja, uma arte pensada como parte de uma sociedade socialista, com vistas ao caso soviético, em que houve a busca por uma arte em sintonia com a parte majoritária da população de trabalhadores daquele país, em detrimento da arte voltada a uma elite minoritária.

Tanto o aspecto material como o aspecto do *indizível* têm, portanto, fundamental importância para a compreensão do assunto, embora a ênfase em cada um deles, em cada momento da discussão, possa variar de acordo com o contexto social em que ocorre. Podemos ilustrar essas mudanças a partir dos textos escritos por Willy na década de 1980, época em que se afastou da prática de música erudita e passou a atuar em prol da música voltada aos

movimentos de trabalhadores³³, com a composição de música para ser usada no dia a dia de sua luta, havia uma grande ênfase, em seus textos, nos escritos de Hanns Eisler, nos quais se observava uma crítica voraz à música e à prática musical burguesa, tal qual ele próprio praticara anteriormente. Embora essa crítica seja marcante nos textos supramencionados, ela é visível também em seus *Cadernos*, escritos mais recentemente, como parte de sua tese de doutoramento (OLIVEIRA, 2019a, c, d, e). Em um caso diverso – compreendendo que de maneira nenhuma essa diferenciação se entende rigidamente –, com o seu retorno posterior à prática de música erudita, observa-se uma maior recorrência à discussão dos aspectos da música como criação humana. Isso não quer dizer que as referências a Eisler e a inquebrantável noção de que a música só pode se dar no mundo (com suas contradições, em meio às relações de classe estabelecidas, às condições materiais que se apresentam), e, plenamente, como prática social, tenham sido abandonadas.

Da primeira leva de textos a que nos referimos, escritos na década de 1980, há alguns exemplos que demonstram esse aspecto acerca da materialidade da música em sua relação com um mundo dividido em classes. Acerca da comum referência aos escritos de Eisler, pode-se tomar como exemplo o texto *Quando a música ameaça a cultura estabelecida*, publicado na revista *Pau Brasil* (OLIVEIRA, 1987, p. 66-71), que se trata da transcrição de uma conferência pronunciada no Rio de Janeiro em 1986. O texto, de caráter crítico e provocativo, simula o discurso de um representante da burguesia que discorre acerca da necessidade de que ocorra a pasteurização da obra de Eisler, de modo a torná-lo inofensivo – como ocorreu com a obra de Brecht, por exemplo³⁴. Escrito em linguagem irônica, ao mesmo tempo em que denuncia a postura da burguesia perante a cultura engajada que toma partido pela luta dos trabalhadores, ameaçando as necessidades materiais de classe (dos dominadores), também expõe ideias de Eisler e outros teóricos que escrevem de maneira assertiva contra a cultura da classe dominante.

No prefácio da obra *Schoenberg*, de Leibowitz, escrito por Willy e intitulado *Uma Intromissão*, atribui a escrita de um de seus livros de um período anterior à década de 1980 – *Beethoven, proprietário de um cérebro* (OLIVEIRA, 1979) –, ao fato de que este fora escrito em *Mahagonny*³⁵, uma referência, recorrente em diversos de seus textos, à peça *Ascensão e*

³³ Tendo como exemplo dessa atuação de Willy, a composição, de sua autoria, da música para o Hino do MST, já mencionada no capítulo 1 desta dissertação, como observa-se no trabalho de SANTANA (2017). Também é mencionado, em De Bonis (2015, p. 302), a sua “participação nas gravações de 1982 em homenagem ao operário Santo Dias, assassinado pela polícia militar”.

³⁴ Tema que Willy retoma também em 5 [*Cinco*] *advertências sobre a Voragem* (OLIVEIRA, 2010, p. 129).

³⁵ A alusão parece surgir, com uma postura crítica em relação ao seu passado, para pontuar a marcante transformação ocorrida em sua vida, no período, como exposto no Capítulo 1 do presente trabalho.

queda da cidade de Mahagonny, de Brecht. Mahagonny, no caso, atua aqui como uma metonímia (ou, talvez, uma sinédoque) que alude ao Capitalismo; *Mahagonny* é retratada na obra de Brecht como uma cidade decadente onde o que importa é o lucro e os prazeres imediatos, sendo que lá, o maior crime que poderia ser cometido pelas pessoas seria não possuir capital (BRECHT, 1988, p. 109-163). No mesmo prefácio, Willy justapõe um trecho de um escrito de Schoenberg, em que este define a música a partir de seus aspectos internos de construção, com outro texto de Eisler, em que ele critica a concepção dos teóricos da música, que não consideram a sua existência na sociedade, com seus conflitos de classe, sendo a música, em verdade, “feita pelo homem para o homem”. No mesmo excerto, Eisler critica a concepção a respeito do desenvolvimento do material musical de maneira autônoma, que é o que defende Schoenberg no texto anterior. Ao final da página, Willy coroa a referência com a usual frase de Eisler, em que afirma que a música burguesa não é universal, mas a música de uma classe dominante (LEIBOWITZ, 1981, p. 14-15).

Mais recentemente, em *Hanns Eisler: Companheiro Musical de Brecht* (OLIVEIRA, 2000), por ocasião da comemoração dos 100 anos do nascimento de Eisler (completados em 1998), Willy demonstra novamente o conflito existente entre a opinião de Schoenberg, em período posterior ao distanciamento em relação a seu ex-aluno, Hanns Eisler³⁶, e à atuação deste no campo da política. A partir da citação de trechos de cartas de Schoenberg, Willy mostra como o compositor vienense se alinha com um posicionamento reacionário. Schoenberg argumenta, em carta a Josef Rufer, que Eisler deveria se dedicar a escrever “música importante”, que era para o que tinha talento. Em contraposição à opinião de Schoenberg, que, na mesma carta, confessa entender que se acercava da burguesia e se via distante dos trabalhadores, Willy mostra, em Eisler, uma atitude militante e que procurava se dedicar à criação musical voltada a uma utilidade prática e que possuísse uma eficiência para a luta do proletariado, opção que fazia em detrimento de uma dedicação à expressão de si mesmo, no sentido burguês da palavra.

As referências a Eisler aparecem em outros escritos de Willy, mesmo em períodos posteriores, como se observa em *5 [Cinco] advertências sobre a Voragem* (OLIVEIRA, 2010, p. 121-124), em que discorre acerca da importância que assume a obra de Eisler em sua atuação na década de 1980. Também aparecem em seus *Cadernos*, com grande evidência no *Caderno de Ensaios*, no qual traduz integralmente o texto *Nossa música revolucionária*, de Eisler, como entreato de seu próprio texto *Aquele que diz não e aquele que diz sim*, este, uma

³⁶ De acordo com Hart (2018, p. 5), Eisler rompe com Schoenberg “no início dos anos 1920, frustrado com sua tendência hermética e ansiando por uma abordagem para a composição mais engajada politicamente”.

referência à peça de Brecht³⁷, de título similar (OLIVEIRA, 2019b, p. 73-89). Diversos dos textos de Eisler apresentam como característica preponderante o desenvolvimento de ideias que procuram desvelar as relações materiais que permeiam o estado de coisas em que se encontra a música no capitalismo, e é nesse aspecto, sobretudo, que reside aquilo que podemos traçar como possíveis influências – diretas ou indiretas – no pensamento de Willy. Um maior aprofundamento acerca de textos de Eisler será, portanto, necessário para a compreensão, inclusive, da pedagogia de Willy.

A discussão de Eisler (1999) se situa, em grande medida a partir do ponto de vista de sua movimentação em direção à construção de uma nova cultura musical, a qual, diante do espaço deixado em aberto pelas ruínas da cultura musical burguesa na época em que viveu (p. 39), seria levada em frente pela luta dos trabalhadores e possuiria uma função eminentemente ligada a esta luta; a luta em questão possuiria, então, caráter militante e educativo (p. 55). Seus textos auxiliam na compreensão da música relacionada ao contexto social, e com as funções específicas que cumpria em cada estágio do desenvolvimento das forças produtivas, em transformação no decorrer da história.

Eisler, assim como, frequentemente, também o faz Willy, analisa a música erudita levando em consideração as condições materiais da sociedade em que se encontra. Em *The Builders of a New Music Culture*, Eisler (EISLER, 1999, p. 36), afirma que a divisão de trabalho no capitalismo levou a uma divisão peculiar entre amador e especialista na arte; tal divisão, segundo o autor, indica a dificuldade de uma discussão científica a respeito da música, discussão essa que dependeria do uso de termos técnicos com os quais o amador poderia não estar familiarizado. Assim, para Eisler, é necessário que sejam introduzidos métodos científicos na produção e concepção da arte, para que seja superada a discussão acerca da mesma que se atenha apenas a uma descrição – que o autor considera insuficiente – e sejam obtidos resultados práticos e úteis (p. 36). Da mesma forma, o autor critica, na visão burguesa acerca da arte, uma valoração da música que se pautasse apenas no gosto individual. Eisler ressalta, então, o caráter anárquico da música burguesa, que se apresentaria como um óbvio sinal de sua crise (p. 37).

Este estado de crise de natureza anárquica, cuja manifestação é destacada por Eisler nos campos dos critérios de avaliação da música, nas mudanças de estilo musical, no negócio em torno do concerto e nas reações à crise da vida de concerto, expressa uma incompatibilidade da música erudita com a sociedade capitalista, também em crise. A

³⁷ A peça consta em Brecht (1988).

referência a tal incompatibilidade parece estar presente na visão de ambos os autores. Eisler (1999, p. 27) compara a música erudita de seu tempo – à qual se refere pelo termo “música moderna” –, em seu texto *On the Situation in Modern Music*, de 1928, com um moribundo em seu leito de morte. Da mesma maneira, a inviabilidade da música erudita no capitalismo também é frequentemente ressaltada por Willy, como se vê em Oliveira (2006, p. 14-15) e (2010, p. 217)³⁸. Essa incompatibilidade é discutida por Willy, em grande medida levando em conta a questão da crise da linguagem na música erudita no capitalismo, como já desenvolvido no presente trabalho. Além disso, o caráter individualista da criação musical é tanto ressaltado no texto de Eisler – que traz à tona o aspecto egocêntrico do artista burguês, cuja arte se encontra em contradição com a arte que se fazia anteriormente, durante o feudalismo (p. 44) –, como nos textos de Willy, o que se observa em seus *Cadernos* – para citar um exemplo, no texto *Retrato do artista quando só*, presente no *Caderno de Pânico* (2019c, p. 57-67).

No contexto da sociedade capitalista, Eisler (1999) avalia o que chama de “consumidor burguês médio de arte”, que, ao que se percebe, incorpora em sua visão acerca da arte aspectos de sua ideologia, de caráter, como se pode concluir, idealista, por destacar sua existência de seus aspectos materiais; tratam da música como se ela fosse independente da sociedade em que se encontra e de uma prática social, pautando-se em valores inerentes à sua lógica interna (EISLER, 1999, p. 36). Essa visão levaria em consideração a possibilidade de uma permanência dos “grandes valores da música”, mesmo que ocorra o desaparecimento da humanidade. De acordo com o autor, para a visão burguesa de música, as mudanças de estilo são explicadas pela mudança de gosto (p. 36). Por outro lado o retrato crítico realizado por Eisler acerca de tal posicionamento da classe burguesa perante a música erudita se diferencia da análise acerca da música realizada pelo próprio autor; de maneira distinta, sua análise leva em consideração aspectos sociais e econômicos que se relacionam à prática musical erudita, tendo em conta as dificuldades de manutenção da frequência de concertos por uma grande parcela da sociedade (as massas e a pequena burguesia), devido ao estado de coisas do contexto pré-guerra.

A análise de Eisler (1999) acerca da música no capitalismo é realizada a partir de sua comparação com a música praticada no feudalismo³⁹. Esta se caracterizava a partir de formas

³⁸ “Não foi possível ao mundo regido pelo CAPITAL uma linguagem musical erudita universalizante, compreensível, igualmente, para compositores, intérpretes, e público.” (OLIVEIRA, 2010, p. 217)

³⁹ Conferir também a obra *Musica y sociedad*, de Elie Siegmeister (1980), acerca do desenvolvimento social da música erudita ocidental ao longo da história. Em acordo com a proposta aqui estudada, o autor desenvolve um estudo progressivo das transformações históricas ocorridas no âmbito da prática musical erudita, em relação às

que se fundavam em *música da corte*, voltada à pequena classe privilegiada, e que cumpria uma função de entretenimento e prazer, *música da igreja* voltada à instrução e educação da população que compunha as classes dominadas, e *música no trabalho e do cotidiano da população* (canções de trabalho e canções de amor, por exemplo). Embora a *função da música* (termo definido por Eisler como “o propósito social de se fazer música”), presente nestas formas de música fosse distinta em cada caso, essas diferenças não se apresentavam de maneira rígida, mas poderiam se influenciar mutuamente. Eisler cita como exemplo dessa influência mútua a adaptação de músicas folclóricas ao uso para a música da igreja, bem como a construção de músicas para a corte, a partir de métodos da música da igreja. Da mesma forma, ainda que a música da corte cumprisse um papel de entretenimento, esse aspecto também era encontrado, mesmo, na música militar, embora essa não fosse a sua função principal (p. 39).

Eisler (1999) mostra como a estética da música da igreja no feudalismo apresentava-se de acordo com as necessidades da classe dominante. Neste campo, a música possuía a função primordial de fortalecer o aprendizado dos textos religiosos, fortalecendo, também, o efeito emocional da palavra, intensificando o estado de arrependimento da comunidade de fiéis. Embora o aspecto sensual da música não pudesse ser eliminado, ele era usado em favor da igreja e do cumprimento deste propósito. A noção de arte pela arte – que Eisler destaca como sendo característica da atitude burguesa acerca da música na época em que escreve – era condenada pela igreja, o que, segundo Eisler, indicaria a já presente contradição, no feudalismo primitivo, entre os burgos e a nobreza (p. 40-41). Segundo o autor, a função feudal da música se oporia – no contexto da luta da burguesia contra o feudalismo – à sua função na sociedade burguesa, que ressaltaria um desenvolvimento harmonioso para com a personalidade individual, característica dos tempos em que a concepção de liberdade do liberalismo torna-se necessária ao sistema (EISLER, 1999, p. 44).

Assim, a música da igreja no feudalismo primitivo não era realizada a partir de uma habilidade que resultasse do talento dos praticantes, mas sim como algo que advém de uma série de princípios acessíveis a todos, sendo desejável que os participantes da comunidade os apreendessem. O ouvinte poderia fazer parte do coral, o que fazia com que tomasse parte de um exercício que o conduzia de maneira mais efetiva a uma conduta particular, que

necessidades, interesses e conflitos entre as classes sociais que se configuram em cada etapa do desenvolvimento da sociedade ocidental, na qual tal música ocorreu. O autor mostra que, na medida em que tais classes exerçam influências sobre a música, em geral, por atuarem de modo a viabilizá-la, as próprias formas, gêneros e práticas características da música erudita estão propensos a se desenvolverem e se transformarem de acordo com expressões e formulações musicais que se situam em relação àquelas necessidades de classe.

interessava à nobreza e auxiliava na estabilidade do sistema feudal (EISLER, 1999, p. 41). Se a música da igreja, no feudalismo, era acessível a todos, no capitalismo a música burguesa traz consigo suas exigências de conhecimento para ser compreendida, bem como passa a ser direcionada ao comprador de mercadorias musicais, tais como as entradas para os espetáculos e as partituras (p. 44 e 45). Assim, Eisler ressalta que, não sendo a música burguesa universal, mas sim a música da classe dominante, o concerto, na sociedade burguesa, que aparentemente se apresenta em contradição com o privilégio da música de entretenimento do feudalismo, se mostra em realidade “meramente uma forma mais democrática do privilégio da propriedade” (1999, p. 45).

Tendo em vista este cenário, o autor explica a crise da música de concerto “através da desapropriação da classe média devido à inflação e à crescente proletarização da ampla pequena burguesia” (EISLER, 1999, p. 37). Há, neste contexto, uma dificuldade de se manter o nível da educação e da educação musical no momento pré-guerra, tornando a pequena burguesia, as massas e a classe média dependentes de uma música que traz gratificação com facilidade, nessas condições econômicas precárias: a função da música passa a ser a de fornecer estímulos fugazes, o que inclusive faz que ganhem espaço outros tipos de música, que possibilitem uma fruição mais descomprometida (p.38), uma música cuja função primordial é o entretenimento momentâneo. Eisler frequentemente se refere a essa música como “música de entretenimento”, o que se observa, por exemplo, em seu texto de 1958, *On Stupidity in Music* (1999, p.189).

Dessa maneira, Eisler traz a discussão acerca da aguda contradição entre trabalho e lazer na sociedade capitalista, que é característica de seu modo de produção. As atividades intelectuais se separam entre aquelas que servem ao trabalho e aquelas que servem ao lazer. O lazer, neste contexto, faz parte do processo de reprodução da força de trabalho, ou seja, nas palavras de Eisler, o “lazer é dedicado à não-produção, nos interesses da produção” (EISLER, 1999, p. 39). A respeito da música em crise no capitalismo, Eisler afirma, em *Labor, Labor Movement and Music*, que uma de suas características é a sua divisão entre música de entretenimento e música séria, algo raro na história da música (1999, p. 133).

Semelhantemente, se Eisler dirige em grande medida o seu pensamento para denunciar o estado de crise da música no capitalismo, que leva, então, a essa divisão entre música séria e música de entretenimento, Willy considera como ponto importante para a compreensão da música, e mesmo para o ensino musical, a diferenciação entre os gêneros musicais, como se observa, tanto em textos recentes – escritos já há mais de 50 anos após a morte de Eisler –, como nos relatos de sua atuação como professor na ECA (ULBANERE, 2005). Consciente de

que, em acordo com Eisler, “a música erudita não é música universal [...], mas [...] a arte de uma classe dominante” (1999, p. 45), Willy busca desvendar, então, o que caracterizaria a música erudita em comparação com os outros gêneros musicais. Em seu *Caderno de Ensaios*, Willy desenvolve este tema a partir de uma reflexão a respeito do que seria a arte e como ela se diferenciaria do artesanato. Isso ocorre no texto *Do diário de Diamantina*, no qual o autor diz que, apesar de a arte não ser apenas *invenção*, a busca por esta é parte inseparável dela, o que já não é uma necessidade do artesanato:

A invenção é inextirpável parte da arte, mas por si só não a dota da plenitude de sua significação, do intangível por palavras: jamais pela indiscrição de uma descrição⁴⁰. Só a experiência se avizinha. Por outro lado a repetição, o molde, afasta-se do domínio da arte, desvia-se em direção ao artesanato que, por mais rico de conteúdo antropológico, de cristalina sensibilidade, de encanto: é produzido em série. O artesão encontra seu molde (geralmente desde modulações em curso de artesãos que o antecederam) e amolda-se ao molde prévio, conforma-se. Mesmo sendo o molde imaterial, conserva-o. O artista cria o molde para um só uso específico, e tendo-o utilizado, quebra-o. (OLIVEIRA, 2019b, p.19)

Em um segundo texto, *Experiência*, trata especificamente da diferenciação entre os gêneros musicais no mundo capitalista. Incentivando a ocorrência real de uma experiência entre leitor e autor, Willy solicita ao leitor que ouça duas canções distintas ao início do texto: a canção nº 1 do op. 25 de Webern (*Drei Lieder nach Gedichten von Hildegard Jone*) e “Não desligue o telefone”, da banda Djavú. Os dois exemplos são usados como distinção entre canções dos gêneros erudito e popular, a partir das quais são discutidas as diferenças entre ambas as linguagens. Assim, segundo Willy, embora eles não necessariamente estejam em oposição entre si, são claramente distinguíveis, a menos que algum dos dois perca as suas qualidades. Acerca das duas linguagens, define:

A linguagem popular na música é como a língua materna, a gente fala como respira, naturalmente, como quem reconhece pessoas, as coisas, o mundo e tudo que sabemos existente e seus nomes. Espontânea, de imediatismo condizente. A linguagem erudita, como as demais linguagens que aprendemos no curso da vida, ergue-se a partir da linguagem materna e nela tem seu ponto de apoio, e de partida, e movimento rumo ao ponto de fulgor. A linguagem erudita resulta do aprofundamento de conhecimentos específicos e de uma consciência plena das relações essenciais entre semântica e sintaxe, modos de jogo, História, teorias e práxis, léxico particular (por vezes exclusivos), frequência obrigatória; cientes ainda de que as linguagens eruditas desenvolvem-se em áreas circunscritas (e suas múltiplas e singulares ramificações): científicas, estéticas, filosóficas etc. É substancial o desenvolvimento de uma consciência crítica eficaz para destrinçar, triar, comparar, construir-desmontar-reconstruir, para, enfim: agir. (OLIVEIRA,

⁴⁰ A desaprovação da descrição da obra de arte como crítica musical em si é encontrada tanto em Willy como em Eisler, como foi mencionado no início deste tópico. Também na entrevista realizada com Willy (OLIVEIRA, 2019f), que consta dos anexos do presente trabalho, observa-se tal constatação acerca da inadequação da descrição de uma obra como crítica musical (apesar de poder ser utilizada como *recurso* para a crítica, se necessário) (vide Anexo 1, p. 216-217).

2019b, p. 24)

Assim, Willy concebe a música erudita como uma linguagem na qual, para a sua apreensão, se torna necessário um aprofundamento específico acerca de uma série de conhecimentos que se relacionam entre si. A exposição a respeito das necessidades da linguagem erudita é alcançada em seu ensaio após a exposição de dois parágrafos de textos referentes à área da botânica e da lógica, que, desavisadamente mencionados e dotados de linguagem técnica específica, causam estranhamento e, possivelmente, se revelam incompreensíveis para o leitor inculto em tais áreas. Expõe, também, trecho da obra *Finnegans Wake*, de James Joyce, traduzida para o português (por Augusto e Haroldo de Campos). Segundo Willy, trata-se de uma reinvenção da “História da Humanidade valendo-se dos livros sagrados (das mais variadas origens) como linguagem-objeto” (2019b, p. 25), amalgamado à lógica dos sonhos. Para a compreensão deste texto, segundo Willy, é necessário o conhecimento da “literatura universal e sua História” (p. 26); destaca também, a partir dessa obra, o conhecimento que Joyce tinha acerca da linguagem musical, pois pôde transpor ao romance a ideia de polifonia musical, de uma simultaneidade bastante densa, que é destrinchada nas páginas seguintes do texto de Willy (p. 26-27).

A concomitância entre os três textos – os primeiros, de botânica e de lógica, de natureza científica, e o último, excerto de *Finnegans Wake*, de natureza artística – convida o leitor a refletir acerca da tese de Willy, na qual destaca a exigência que os três fragmentos fazem ao leitor para que sejam compreendidos, e que os colocam no campo de um conhecimento erudito:

Voltando a falar dos dois textos divulgados no 2o e 3o parágrafos, confesso que, cauteloso, propus dois fragmentos eruditos, (certo), porém ambos científicos. Um de botânica, o outro de lógica. O que nos moveu foi havê-los encontrado incompreensíveis para quem não se adentrou pelos campos daquelas ciências, mesmo que escritos no mais cristalino português. O fato de serem obscuros não deixa em quem deles toma conhecimento a sensação ou certeza de que são (por serem ininteligíveis) depreciáveis. Mantemos certa distância entre a possível verdade deles e o nosso desconhecimento (que de algum modo aceitamos categoricamente). (OLIVEIRA, 2019b, p. 25)

Ao mesmo tempo em que visiona a arte como ciência (no sentido de *conhecimento*), que, para a sua realização, incorpore a exigência de engenho de aplicação ao artista, também a considera como “possível percurso desde a imanência até a transcendência”, em sua capacidade de alcançar o inefável, sendo *Finnegans Wake* um fundamental “testemunho do homem como ser criador” (OLIVEIRA, 2019b, p. 28). A imanência dos aspectos concretos da arte, que se pautam em suas características materiais – o repertório histórico, o domínio

técnico, a linguagem, o contexto em que ocorre, entre outros – se dá, portanto, em relação dialética com os aspectos transcendentais da arte, do campo do indizível.

Tendo situado as características da arte, Willy (Oliveira, 2019b, p. 29) retoma o experimento inicial e passa a situar também as duas canções apresentadas ao leitor. Acerca do exemplo musical de Webern, que se trata de música erudita, discorre a respeito das exigências de conhecimentos para a sua compreensão, como a necessidade de conhecimento de mais de mil anos de História da Música Ocidental. Assim, Willy aponta a complexidade adquirida pelos modelos estabelecidos ao longo das transformações ocorridas em séculos de prática musical, levando em consideração, inclusive, a complexificação da densidade polifônica, e que tornam inviável a sua transmissão oral, que exigiu que esta linguagem se realizasse no âmbito do desenvolvimento de uma escrita intrincada.

Em seguida, Willy traz à tona como característica da história da música erudita, realizada ao longo destes séculos, as dialéticas transformações em momentos críticos, nos quais o acúmulo de mudanças quantitativas geravam mudanças qualitativas (OLIVEIRA, 2019b, p. 29). Essa ideia está em concordância com a obra de autoria de Leibowitz (1979), em seu *Prolegomena to Contemporary Music*, embora vá além do âmbito tratado pelo autor polonês. Essas mudanças, ao longo da história da música, como consta no ensaio de Willy, resultam nos distintos sistemas de organização de alturas que permitem a periodização “(em pelo menos): música modal, música tonal, música não-tonal (sem polo fixo), microtonal”, e o surgimento da música concreta e eletroacústica e das diversas correntes composicionais que emanam em período de inexistência de uma linguagem comum (OLIVEIRA, 2019b, p. 29).

De modo distinto, Willy retrata a música popular de maneira similar àquela exposta por Eisler, como visto acima: “Da canção popular não se exige dela que seja arte, mas que dope (agradavelmente) as massas, e seja capitalisticamente produtiva.” (OLIVEIRA, 2019b, p. 30). Retoma-se aqui, portanto, a noção de que a música popular urbana possui uma função que se acerca daquele entretenimento de satisfação imediata – e sem grandes exigências por parte do ouvinte –, de efeito narcótico, como diz Eisler. A música popular seria, portanto, um “bem cultural acessível” que é produzido pelo sistema de forma a atender a todas as classes: desde trabalhadores manuais – oriundos de diversas partes, mas aprisionados às mesmas condições adversas de trabalho, ao mesmo tempo em que, em um contexto de globalização, os destitui de suas tradições musicais de origem – até os “colarinhos brancos” e “capatazes de olho em riste sobre os operários” (OLIVEIRA, 2019b, p. 30). Assim,

A cada classe, a indústria cultural atende com mercadorias adequadas a seus respectivos *status* e poder aquisitivo (e sem carência de conhecimentos

preliminares: simplificadas para usos imediatos, deleitantes, recreativas e ideologicamente garantidas). (...) Ao cabo de anos e anos de insistência, persistência e exclusividade na prestação de serviços, a canção popular (popularizada, sugere Mário de Andrade) e a música dançante tornaram-se a linguagem-materna nas comunidades capitalistas. (OLIVEIRA, 2019b, p. 30)

Apesar do posicionamento crítico acerca da música popular, Willy reconhece que, “Porque o homem sempre sempre é homem”, algumas das canções ultrapassam a média e alcançariam o âmbito da obra de arte, o que pode ser localizado sem que se aceite o estado da produção de música de consumo no capitalismo. Ainda outro valor ressaltado, que se apresenta também na citação acima, está a presença da canção de consumo como a língua musical com a qual apreendemos o mundo em termos musicais, e que por isso não se torna dissociável da memória (OLIVEIRA, 2019b, p. 30).

Em contrapartida, embora considere que a canção popular se apresente como linguagem-materna na sociedade capitalista, Willy apresenta a canção folclórica⁴¹ como a verdadeira fala musical do povo:

Por outro lado, a canção folclórica, musicalmente, é a fala do povo, verdadeiramente linguagem popular (língua-mãe-biológica) e visão do mundo anterior à invasão das mídias. Provinda do povo, provida de todo o sentido de sua sociabilidade (por índole, carência), a canção folclórica é trabalho eminentemente comunitário e consubstanciação da sabedoria emanada do processo de vivência social, aperfeiçoado ao longo de gerações: tende naturalmente para o aprimoramento e remates até lograr a cristalização, a limpidez diáfana de uma arte singularíssima. Transverbera o que de coletivo, genuinamente decisivo para o cumprimento do destino do homem. (OLIVEIRA, 2019b, p. 31)

⁴¹ Leva-se em consideração o fato de que o termo “folclore” tem sido considerado fora de uso por alguns pensadores, como ressalta Ikeda: “Há anos o termo folclore tem sido evitado por muitos estudiosos, por seu desgaste semântico. Um dos motivos dessa deterioração se deu pela maneira como os fatos culturais populares, tradicionais, foram concebidos, estudados e divulgados por muitos folcloristas: de modo descontextualizado, considerados apenas em aspectos fragmentados das expressões em si, nas suas exterioridades e formas, independentemente das suas funções e sentidos profundos para as pessoas e comunidades onde se preservam. Nesse viés, acabavam servindo como alegoria e representação da cultura nacional, da brasilidade, ou das regionalidades, ou ainda como manifestações de arte, para o usufruto estético e de entretenimento. Tais enfoques provocaram nas pessoas visão negativa a respeito desses fatos, como se fossem expressões curiosas, rústicas, anedóticas, exóticas diante da vida moderna, vinculados aos ignorantes e à pobreza. O folclore se prestava a exaltação romântica e reconhecimento do “povo” brasileiro, como referência da identidade da nação.” (IKEDA, 2013, p. 186). No próprio texto de Lopes Graça (1973), citado abaixo, há uma alusão negativa à ocorrência de uma incorporação e banalização do termo pelo mercado. Entretanto, optamos por adotar o termo em nosso trabalho, já que é usado por Willy, e em um contexto em que busca, justamente, realizar uma clara distinção do folclore musical, em relação a outras concepções, práticas e usos que poderiam trazer uma carga descaracterizante de seu contexto original; bem entendido como cultura proveniente do próprio povo. Longe de buscar uma definição que esgote o sentido do termo, aludimos aos gêneros musicais abordados por Willy e à importância que um olhar contextualizado para a sua prática social possuem para seu método pedagógico, o que nos parece, inclusive, contribuir para a abertura a uma visão mais aprofundada a respeito do assunto. Para além da consideração do termo em si, acreditamos ser importante que tenhamos em vista a profundidade com que as práticas, às quais a denominação se refere, assumem na particularidade dessas culturas; mas que tenhamos em vista, também, os aspectos materiais, tanto singulares como mais abrangentes, que influenciariam – positiva ou negativamente – a existência dessas práticas.

A canção folclórica, portanto, é obra coletiva, esculpida e retrabalhada por gerações que a transmitiam por tradição oral. Este trabalho e re-trabalho, que se apresenta como obra genuína do povo, no novo momento de industrialização e globalização é substituído pela música que emana das mídias. Leva-se em consideração, neste processo, o duplo movimento, tanto do êxodo do trabalhador do campo à cidade como da chegada dos meios de comunicação de massa às localidades mais longínquas, nas quais uma cultura original poderia se manter sem a interferência desse processo de aculturação promovido pelo mercado (OLIVEIRA, 2019b, p. 30-31). Pode-se dizer, segundo Willy, que as canções e danças folclóricas, são, em termos gerais, dizimadas (embora contraexemplos possam ser encontrados). A maneira como Willy enxerga o processo de afogamento da música folclórica é ilustrado por trecho de sua entrevista, realizada no processo do atual trabalho. Ao ser perguntado a respeito da influência que a música folclórica ainda teria no cotidiano das pessoas no mundo atual, Willy responde, de maneira assertiva:

Com o massacre da industrialização e conseqüente destruição das gentes como entes, aqueles que criaram o folclore já estão, há tempos, como restos de cinzas, se ainda estiverem por aí, dispersas. Aquilo que fazia de cada grupo humano um todo coerente, com laços que não se restringiam ao de explorador e de explorados apenas, foram apagados em benefício dos fornos das indústrias; já não faziam sentido porque uma nova ordem se implantava: a de socializar a estupidez obtusa. (OLIVEIRA, 2019f)⁴²

A essa dizimação da música folclórica a que Willy se refere, é possível encontrar paralelos na obra *A canção popular portuguesa*, de Fernando Lopes Graça (1973). O autor português, na referida obra, se dedica ao registro e divulgação da música folclórica portuguesa; relata que registros escritos acerca de tal música estão em escassez, embora algo tenha sido ganho neste campo com os registros gravados, na época em que escreve. Entretanto, pontua o amplo trabalho ainda a ser feito, a partir do registro em gravações, de tais músicas, ressaltando, acerca de tal trabalho, que:

talvez já se vá tornando tarde para fazer, dada a influência descaracterizante cada vez mais acentuada do disco, da rádio, da televisão e do repertório chamado ligeiro que aquele e estas profusamente distribuem e que já agora penetram nos mais recuados cantos das nossas províncias. Que o folclore, por esta e outras razões de ordem social e material, tenda a desaparecer como realidade viva, é coisa que nos não deve surpreender em demasia. No entanto, da mesma maneira que se preservam as relíquias literárias, plásticas e arquitectónicas do passado, não só pelo seu valor intrínseco, como por constituírem testemunhos de cultura e de civilização, também a canção popular⁴³, como produto e documento de atividade estética, que de toda a

⁴² Vide Anexo 1, p. 223.

⁴³ O termo canção popular aqui é usado para se referir ao mesmo tipo de música – ou seja, a música produzida pelo próprio povo, em seu contexto cultural de origem, anterior à cultura globalizada – a que Willy se refere pelo termo “música folclórica”. Acerca disso, Lopes Graça define, a respeito da canção popular: “ela é realmente a

evidência é, tem jus a ser recolhida, arquivada e estudada, e tanto mais quanto ela pode na realidade prestar incalculáveis benefícios de ordem educativa e artística. (GRAÇA, 1973, p. 19-20)

A gradual destruição da música folclórica na sociedade capitalista, diante de sua cultura de massas, é, portanto, também reconhecida por outros autores engajados politicamente com um posicionamento de esquerda, e a questão é reconhecida como de importância fundamental. Sua dizimação é, igualmente, considerada uma perda de caráter estético e mesmo pedagógico, opinião que Willy compartilha com Lopes Graça, como será visto a seguir. Interessante notar, entretanto, que além da questão da sobreposição da cultura folclórica pela cultura de massas, Lopes Graça também reconhece como meio destrutivo uso inconsequente ou banalizante do folclore – uso este que o destitui de seu significado original – e, sobretudo, a vasta apropriação do próprio termo “folclore” pelo mercado. Neste contexto, afirma:

Ora, o folclore que se reconhece e apregoa como tal (e aqui referimo-nos diretamente ao folclore musical, talvez a mais insigne vítima desta folclorite aguda), o folclore que sai do seu âmbito próprio, que são os campos e as aldeias, e exorbita das suas funções próprias, que são as de exprimir a vida e os trabalhos do homem rústico, esse folclore assim posto em evidência e assim utilizado deixa precisamente de ser folclore para se transformar em divertimento banal ou servir de mero cartaz turístico; do mesmo modo que o folclore que se fabrica em série, e de que se tira patente, nunca foi de toda a evidência folclore, mas puro negócio, pura especulação comercial. (GRAÇA, 1973, p. 21-22)

Assim, quando se refere à perda de significado quando o folclore é apropriado para fins comerciais, Lopes Graça deixa evidente que tal música possuía funções sociais próprias dentro da comunidade da qual fazia parte, no contexto da vida e do trabalho do homem do campo. Ao ser deslocado do seu âmbito de origem e ser incorporado pelo mercado, perde suas características em benefício da especulação comercial. Neste contexto, o autor também deixa expressa a ocorrência de transformações de cunho material na organização dessas comunidades, com o alcance do capital, em meio às quais também se percebe a descaracterização dos significados e das qualidades da música que tem por berço sua referida comunidade. O valor intrínseco dessa música, que é discutido por Willy e mesmo por Lopes Graça não destitui a necessidade da discussão do reconhecimento do *significado* que ela carrega, e a sua consciente diferenciação em relação às outras músicas presentes na sociedade.

crônica viva e expressiva da vida do povo português – quer dizer: da vida rústica do povo português, visto que por canção popular portuguesa se deve entender, antes de tudo, a nossa canção rústica. Com efeito, só as populações dos campos, serras, lugares e aldeias de Portugal são depositárias de um tesouro inexaurível de melodias, que, na sua pureza, na sua frescura, na sua autenticidade étnica, na variedade e naturalidade das suas formas, nas suas surpreendentes características estéticas, enfim (a que não falta, como se tem suposto e afirmado, a profundidade, a gravidade, o alor da altura), têm jus a ser consideradas como espelhando inequivocamente a nossa psique.” (GRAÇA, 1973, p. 23)

Da mesma maneira, essa diferenciação dos significados entre os distintos gêneros musicais, levando em conta a sua origem e sua função social, mostra-se um campo importante para o pensamento e a pedagogia de Willy, que reconhece os esforços do capital no processo de enfraquecimento do espírito e de destruição de significados que não coincidam com aqueles primordiais do sistema. Acerca da razão pela qual Willy considera importante para o entendimento da música a diferenciação entre os três gêneros – erudito, popular e folclórico –, veja-se o que ele afirma:

[Essa diferenciação é importante] Porque o capitalismo conseguiu zerar todos os dados que não coincidam com a primazia do capital, como dizia o *Manifesto comunista*: tudo que é sólido se desvanece no ar. Em vista disso, é necessário ao capital que no mundo não haja outro significado senão só aqueles que façam corpo com o ideário do capitalismo; todos os demais devem ser aniquilados para que não reste outra vontade, senão a de explorar para acumular. Neste sentido, a confusão de significados torna o mundo mais apto para a sua insensatez. Não distinguir mais funções, deixa o campo aberto para que a música popular (sob o domínio do capital) possa ser confundida com a música folclórica ou com a música erudita. E esta confusão apenas beneficia o capitalismo; a música só perde com isto. Ademais quando se chega à indigência intelectual à qual se vem chegando, a própria distinção das funções já não são benquistas pelo sistema. (OLIVEIRA, 2019f)⁴⁴

Deixando clara a perspectiva a partir da qual ficam em primeiro plano os interesses do capital, Willy destaca o desapareço pelos testemunhos do Homem como ser criador, bem como a destruição do sentido existente nesta diferenciação entre os gêneros e uma conformação do próprio homem com aquilo que está disponível, ou seja, aquilo que o mercado lega como cultura a ser consumida. Segundo Willy, o que passa a ter importância maior são os aspectos se referem à acumulação de capital, propriamente dita. “Confundir gêneros beneficia a sociedade fascista (sinônimo de capitalista)” (OLIVEIRA, 2019f)⁴⁵.

Em termos pedagógicos, entretanto, a importância do aprendizado da música folclórica para a compreensão da música erudita, para Willy, se apresentaria “sempre que a música erudita lance mão do folclore como material utilizável” (OLIVEIRA 2019f)⁴⁶. Observa-se, porém, em seu pensamento, a consideração de uma dissociação entre a relação da música que outrora se constituiu como língua-materna e a língua com que se produz a música erudita a partir de determinado momento da história. Assim, Willy afirma que:

Pensando-se a música erudita, desde o final do século XVIII houve uma cisão, a quebra de um elo de uma corrente que se estendia desde a Idade Média: a música erudita como história e linguagem. Em tempos idos, o povo que aprendia a cantar como aprendia a falar era o mesmo que depois, com anos de trabalho e de desenvolvimento intelectual, se tornariam os criadores de música erudita. Nos dias

⁴⁴ Vide Anexo 1, p. 221-222.

⁴⁵ Vide Anexo 1, p. 222.

⁴⁶ Vide Anexo 1, p. 223.

de hoje, na música erudita, você é obrigado a aprender uma gramática (um conjunto de regras) que não se originaram (tais regras) de uma música praticada socialmente. Nem no passado, nem tampouco no presente. Tanto é que Debussy, Mahler, Schoenberg, os compositores de música serial não se pautaram pelos ensinamentos oficiais da música a partir século XIX. Com relação à música popular, essa, por seu efetivo uso social, teve um desenvolvimento que também não tem origem direta na gramática supra aludida, senão na prática social da música popular no capitalismo. (OLIVEIRA, 2019f)⁴⁷

Essa cisão em etapas mais recentes do desenvolvimento do capitalismo é apontada também por Eisler (1999, p. 134). O autor desenvolve em seu texto *Labor, Labor Movement and Music*, em contraposição à divisão da música entre “música séria” e “música de entretenimento” na sociedade capitalista, uma discussão acerca da especial diferenciação dos gêneros musicais em etapas anteriores do desenvolvimento das sociedades europeias. Neste contexto, nota haver uma constante conexão entre a música que Bach compunha (tanto para a igreja como para a aristocracia) e a música folclórica. Assim, na música da igreja frequentemente se faziam presentes canções de origem folclórica, ao mesmo tempo em que canções cantadas na igreja também eram cantadas pelo povo (p. 134). Mesmo na música de Mozart, a diferenciação entre música de entretenimento e música séria não ocorria da mesma maneira como hoje, o que é ilustrado por Eisler pelo fato de que, nas suas óperas *A flauta mágica* e *Die Entführung aus dem Serail*, a música é, em uma mesma obra, tanto séria como divertida (p. 135).

Eisler (1999, p. 137-138) aponta que, da mesma maneira em que a música é dividida, as funções no âmbito do trabalho musical também são especializadas no século XIX: ao passo que Bach, cem anos antes da revolução industrial, cumpria diversas funções como trabalhador – servo da igreja, da corte, compositor, multi-instrumentista, professor de línguas, copista, impressor e bibliotecário da igreja –, no século XIX os músicos passam a cumprir funções muito específicas. Isso faz que se possa observar o caso de Beethoven, que era apenas compositor, ou de um professor de música que era apenas professor, o teórico da música que era apenas teórico, para citar alguns exemplos fornecidos pelo autor.

Desta forma, de acordo com Eisler (1999), nos momentos anteriores ao estabelecimento da economia capitalista e da ocorrência da Revolução Industrial, a música do povo cumpria um propósito, em grande medida, na organização do ritmo do trabalho coletivo⁴⁸, o que pode ser testemunhado pelas letras de canções festivas e religiosas

⁴⁷ Vide Anexo 1, p. 223-224.

⁴⁸ O documentário *Foli*, produzido por Thomas Roebbers e Floris Leeuwenberg ilustra, a partir da música do povo Baro, da República do Mali, como sociedades aparentemente organizadas em modelos produtivos pré-capitalistas mantém uma conexão entre a música que produzem e o ritmo de trabalho (ROEBBERS, T.; LEEUWENBERG, F., 2010).

provenientes de outros tempos (p. 134). Com a revolução industrial, no início do século XIX, a mecanização e a divisão do trabalho vêm tornar a produção, no âmbito das indústrias, incompatível com essa cultura da música folclórica, criada pelo próprio povo e conectada com a produção; neste novo momento, o ritmo de trabalho passa a ser ditado pelas máquinas, e não mais pelos próprios trabalhadores. É neste contexto em que surge a divisão entre música séria (a música que era produzida pela classe burguesa em ascensão e que, como vimos nos excertos dos textos de Willy, exige um grau elevado de preparação para ser compreendida) e a música de entretenimento (EISLER, 1999, p. 134 e 135).

Considerando o momento social da cultura europeia anterior à Revolução Industrial, a verificação de uma presença mais evidente da música folclórica – e assumindo funções bastante concretas nas comunidades das quais fazia parte – e que se caracterizava como expressão do modo como as forças produtivas estavam organizadas, é destacada pelos autores abordados. Neste contexto, entra a discussão acerca da conexão da música folclórica com a música erudita, que se realizava no passado. Em seu recente texto *Ângulos hipóteses hipotenusas* (OLIVEIRA apud CARDOSO, 2019b), Willy leva em consideração que a produção de música tonal já não faça mais sentido no contexto da produção de música contemporânea, já que se trataria, levando em conta o âmbito da música erudita contemporânea, de uma prática morta e que não é mais culturalmente cultivada como no passado. Entretanto, tendo isso em vista, discute a presença de uma prática tonal observada mesmo nas obras de compositores atuais, o que explica a partir da *nostalgia* que acomete às pessoas em relação às músicas populares que ouviam em sua infância, de caráter predominantemente tonal. Em uma de suas constatações, relata que essa particularidade, ou seja, a recorrência a uma linguagem proveniente de tempos remotos no âmbito da música erudita, seria impensável em períodos anteriores. Ou seja, que algum compositor que vivesse, por exemplo, no século XVIII, sentisse nostalgia da música existente em períodos passados e passasse a realizar novamente obras situadas a partir de sistemas de referência já superados⁴⁹. Willy afirma:

No século XVIII, o material musical era um só; o mesmo para a construção do projeto da música erudita, como o que servia de base para a manifestação popular. Não apresentava diferenças qualitativas (de fundo). No modo de tratar o material e na medida mesma das funções designadas para cada obra específica, concreta: bifurcavam-se as distinções. O povo utilizava o material musical vigente como se servia da língua materna: para comunicar-se (de imediato), para exprimir-se, manifestar-se, socializar-se. Mesmo o cantar de indizíveis ínsitos. O músico erudito, por sua vez, a partir de laboriosos exercícios de conscientização das probabilidades combinatórias: das possibilidades mais congruentes com o sentido almejado na obra

⁴⁹ Vide Anexo 5, p. 314-315.

(em particular) valia-se de suas investigações para o testemunho do homem como ser criador: a arte como busca de acesso aos inefáveis. Nessa classe de música, o pensamento musical – em primeira instância – expõe-se como relações sintáticas primordiais, discurso a anunciar situações circunstanciais únicas no trato das disposições dos arranjos. Com o material musical fluindo como um contínuo (do berço à sepultura) em razão do fator universalizante da linguagem de base, os criadores do século XVIII não foram acometidos de nostalgias pela era dos antepassados. (OLIVEIRA apud CARDOSO, 2019b)⁵⁰

Desta forma, essa discrepância, às vezes ocorrida, na atualidade, em algumas obras mesmo de compositores que se comprometeriam com uma produção artística que buscasse o novo (ao mesmo tempo que o alcance do inefável), se deveria justamente por essa dissociação entre a língua com que se apreende o mundo – a língua musical materna (a música popular) – e a música com que se cria, em termos artísticos (a música erudita).

2.2.1 Os diferentes gêneros musicais como materiais para o aprendizado da linguagem musical erudita nas aulas da ECA

Para além dos materiais textuais a que fizemos referência até o momento, outra referência bastante concreta para a presente discussão são as transcrições das aulas do curso *Linguagem e estruturação musicais*, ministrado na época em que Willy era professor da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ULBANERE, 2005). A partir dessas transcrições podemos ter uma noção da dimensão que a diferenciação entre os gêneros musicais e a recorrência da música folclórica – e mesmo a música popular, em diferentes contextos – como material básico para a produção de música erudita no passado têm no projeto pedagógico de Willy. Também se observa a referência ao conhecimento da música folclórica de todo o mundo como recurso para o domínio de características específicas da criação musical.

Um exemplo que ocorre já na primeira aula do primeiro semestre do curso transcrito é a referência a Chopin e sua relação com a música folclórica polonesa. A referência realizada na aula transcrita remete ao contexto da música produzida após a revolução francesa, ou seja, a música romântica – período em que Chopin produziu sua música. Em discussão com a classe acerca da importância de se ouvir Chopin na atualidade, Willy retoma o significado que assumiu o nacionalismo em época posterior àquela em que a Europa era ainda governada pela nobreza, já que as fronteiras dos países não eram persistentemente definidas a partir da identidade do povo ou da área de influência do reinado; era comum, segundo Willy, que houvesse mudanças na conformação dos países, sendo que dois países poderiam se tornar um

⁵⁰ Vide Anexo 5, p. 315.

só, caso houvesse, por exemplo, um casamento entre rei e rainha desses distintos países. Quando os músicos produziam música para a nobreza, o faziam a partir do gosto daqueles que encomendaram as peças; atender a esse gosto estaria acima da individualidade do próprio compositor. Essa individualidade, na realidade, passou a ser um dado mais evidente na produção musical a partir da Revolução Francesa. Com o capitalismo, o mundo passava a se organizar de maneira distinta e, ao mesmo tempo em que havia maior possibilidade de mobilidade social – e a individualidade passava, de fato, a tomar importância como resultado da nova ordem do mundo –, a burguesia, que agora tomava o poder, não tinha tanta possibilidade de conhecer música como a nobreza de outrora. O espírito nacionalista tomava corpo e, assim, as músicas se inseriam nessa nova realidade estética, em que havia uma exaltação dos materiais próprios de cada nacionalidade. Assim, a música de Chopin assumia características muito profundamente ligadas à música folclórica polonesa, a saber: a ocorrência de rubatos, bem como o que Willy caracteriza como um sentimento de tristeza profunda e um orgulho polaco muito forte, presentes na gestualidade da própria música. Essa música se diferencia, evidentemente, da de Schumann, que, também, assumia características bastante individuais do compositor; note-se que, diferentemente de Chopin, Schumann era alemão – sua música, portanto, se remetia ao folclore e às tradições da Alemanha, e não poderia ser a mesma que a de Chopin (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 5-8).

Na aula número 5 do primeiro módulo do curso, Willy reitera a importância de se conhecer música folclórica do mundo todo, assim como ler acerca da História da Música e da História da Música do século XX, bem como conhecer o repertório que é mencionado nos livros consultados; todos esses conhecimentos são observados como de fundamental importância pelo professor, para que o estudante tenha um repertório suficiente para criar critérios para a sua própria produção (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 25). Também na aula número 16 do quinto módulo, Willy ressalta a importância de que os alunos ouçam música folclórica do mundo todo, para trabalhar o problema das durações na composição, como peças “NO” japonesas, músicas de corte japonesas (Gagaku), do Maranhão, da Índia, da Grécia, etc. (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 191).

Um exemplo da importância dada ao conhecimento de melodias folclóricas é expresso em outra aula, a de número 13 do primeiro módulo do curso, em que, ao discutir a respeito da melodia – e de como o tonalismo (com exceção do Romantismo) não tem uma natureza melódica tão desenvolvida como a música modal – utiliza diversos exemplos melódicos de músicas do mundo todo (em meio a obras de música erudita, sobretudo de período anterior ou posterior ao classicismo) (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 46-48). Na aula de número 14 do

primeiro módulo, em que discute exercícios melódicos realizados pelos estudantes, retoma a questão de a música de Chopin se diferenciar da música do classicismo (“Chopin não era um compositor tonal”, afirma), da qual os rubati e o modalismo advindos da música polonesa são indissociáveis (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 50-51).

Na aula número 2 do segundo módulo do curso, Willy explica o motivo de não haver músicas *Vivace* no Brasil (algo acerca do que Mário de Andrade teria sempre se queixado). Sendo o *Vivace* próprio do sistema tonal – e, aqui, Willy destaca como o tempo é importante para o sistema de referência – e um andamento de caráter épico – rápido e alegre –, Willy destaca que nem a música portuguesa e nem a música africana, que fazem parte de nossas heranças culturais, apresentam algo de épico. Ao lado disso, afirma que, também, a música folclórica brasileira não tem um caráter alegre –afirmando que a música brasileira tem um forte caráter modal em si. Tanto as heranças musicais anteriores – das culturas originais – quanto a música folclórica brasileira são vistas como essenciais para a caracterização de nossa cultura musical erudita (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 55-56). Na nona aula do segundo módulo, Willy discute a metalinguagem na criação musical e mostra, a partir do 3º movimento da 4ª sinfonia de Mahler, como este buscava alcançar o significado das músicas às quais fazia referência – tanto música erudita, como folclórica ou, mesmo, popular: “ele está trabalhando com a gestualidade e com a sintaxe, o que é diferente da sintaxe da tradição. Em Mahler a sintaxe está a serviço da semântica: do significado que cada alusão tem como marca de sua origem” (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 77-78).

Na aula número sete do módulo seis do curso, Willy discorre a respeito de como o minueto – que era uma dança camponesa originária da cidade francesa de Poitou, adotada pela corte do rei Luís XIV no século XVIII e incorporada pela música erudita – tem suas características originais modificadas, como a adoção de um tempo mais lento (embora alguns compositores, como Mozart, o usem com mais vivacidade, como de origem), e, com sua aceleração na prática erudita, acaba originando o Scherzo (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 209-211). Duas aulas depois, Willy retoma Mahler e seu interesse, na sua atividade criativa, pelos significados das músicas, e realiza uma divisão entre o que é a música erudita e sua relação com o conhecimento – ao qual é necessário um aprofundamento para sua compreensão – e que a diferencia da música popular⁵¹, cujo requisito para sua compreensão é que faça parte da comunidade que produzia aquela música (aprende-se essa música como se

⁵¹ Aqui, o termo música popular é usado também para a música que era produzida pelo povo antes da produção de música pela mídia, com o intuito de dopar as massas. Há uma diferenciação entre os dois tipos de música popular, embora, ao final do texto, Willy também recorra ao termo “música folclórica”.

aprende a falar). Também relaciona a música popular à ciência do campo, com a qual o povo aprendia a ler a natureza (também, da mesma forma que aprendiam a falar), e tal música era ligada ao trabalho, às festas e celebrações. Embora os músicos que se sobressaíssem (recrutados naquele tempo em meio ao povo) e viessem a produzir música erudita precisassem aprender uma nova linguagem, levavam consigo a vitalidade de sua música de origem. Nesta aula, Willy aborda a relação de proximidade existente entre a música popular e a música erudita, pelo menos da Renascença até o Classicismo, havendo, posteriormente, com a industrialização, um aumento dessa distância temporal. Em seguida, ele retoma a discussão a respeito desse novo contexto, mostrando a destituição das pessoas de seus lugares de origem para trabalharem nas cidades e a substituição de sua cultura musical originária por outra. Essa cultura substituta incluía, em termos musicais, canções de fácil entendimento, com a função de auxiliar no controle de danos – para que se evitasse o enlouquecimento precoce, diz Willy – diante de jornadas de trabalho extenuantes, às quais os proletários eram submetidos (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 214-219). Essa visão, como foi observado anteriormente, está fortemente presente nos textos de Eisler.

Tendo em vista a dimensão e a importância da compreensão destes diferentes gêneros e repertórios, vislumbramos tanto a questão de sua compreensão a partir de seus significados de origem – como músicas que, como não poderia deixar de ser, se originam a partir de contextos sociais específicos, “pelo homem e para o homem” – como o valor que podem assumir em termos musicais, propriamente ditos, para a própria criação da música erudita, no âmbito do projeto pedagógico de Willy. Passaremos nos itens a seguir a discutir aspectos que se relacionem ao próprio material musical na música erudita, como parte dos fundamentos de seu processo de ensino da composição.

2.3 A consciência histórica e a dialética do material musical

“O material musical é uma convicção”. Com essa frase, Willy inicia seu breve e denso ensaio *O material musical*, recentemente publicado em seu *Caderno de ensaios* (OLIVEIRA, 2019b, p. 97-99), e que também é utilizado como parte de seu recente texto *Ângulos hipóteses hipotenusas* (OLIVEIRA apud CARDOSO, 2019b), que consta nos anexos deste trabalho⁵². Em seguida, Willy situa o material musical como algo que é um dado da cultura, e não da natureza. E que essa convicção, a qual utiliza para definir o material musical, se observa em duas situações distintas: aquela que não se pode demonstrar – ou seja, do material que, “na

⁵² Vide Anexo 5, p. 318-320.

maioria dos casos, consciente ou inconscientemente, arraigado em nós” (OLIVEIRA, 2019b, p. 97), se trataria de uma *segunda natureza*, “como se se tratasse do ar que se respira, inconsútil, inconteste, despercebido como a respiração, e impertérito tal uma evidência, como a ideologia.” (OLIVEIRA, 2019b, p. 97); e aquela que “confere ao material musical a substância concreta de uma convicção demonstrável” (OLIVEIRA, 2019b, p. 97), ou seja, a da:

ciência da variedade dos materiais musicais encontráveis, diversos (em contradição uns com os outros), e sua vigência histórica (consequente) e a inequivocabilidade do material musical preferido: com fito em determinado fim estético, por um criador versado em ciências históricas e musicais. (OLIVEIRA, 2019b, p. 97)

Pontua também a responsabilidade do compositor pela decisão a respeito de qual material musical utilizar, diante de todos os disponíveis, assim como a sua responsabilidade em criar, com ele, estruturas informativas o bastante, de forma que evitem as banalidades de imitações (OLIVEIRA, 2019b, p. 97). Willy expressa, como vimos, tratar-se, aqui, sobretudo, de uma busca pela criação na música erudita, o que é evidenciado pela importância dada à criação, em detrimento da imitação, e também ao dado histórico, abordado logo a seguir, em seu texto:

O material musical como uma convicção fertilizada pela consciência histórica depende daquilo que se quer da obra idealizada, e da capacidade de se reelaborar o material preferido, apurado, para a consecução da finalidade vislumbrada. Ao desimpedir-se destes limites, as discussões sobre a correta opção por um material musical qualquer são anódinas. (OLIVEIRA, 2019b, p. 97).

Essa citação, que traz à tona a importância da consciência histórica para a criação – mesmo no que diz respeito à etapa de *escolha* do material musical a ser utilizado –, situa a discussão perante o problema da ausência de linguagem compartilhada na música erudita, tantas vezes ressaltada por Willy. A consciência da história da linguagem, como já abordado anteriormente, é um dado que se relaciona com a nossa época, em que o compositor consciente buscaria recursos – ainda que, nunca de modo a *repetir* a história – naquilo que nos é legado pela prática de épocas passadas, nas quais havia uma linguagem comum na música erudita. Assim, Willy destaca haver dois polos opostos, a partir dos quais o fundamento do material musical se origina: “na ignorância” – convicção na qual, sem o crivo da consciência, se adere a um hábito “como a uma lei exterior aceita inquestionavelmente” (OLIVEIRA, 2019b, p. 97) e:

No conhecimento que abarca as diversidades dos materiais musicais, suas distintas procedências (e declaradamente suas contingências históricas), e noção exata do estado em que se encontra a música (como linguagem em processo de

desenvolvimento). (OLIVEIRA, 2019b, p. 97)

Desta forma, Willy destaca que “há relação unívoca entre sistemas de referências, materiais musicais, e suas etapas cumpridas em determinada época (no curso da História)” (OLIVEIRA, 2019b, p. 98) e que os meios encontrados pelo Homem, em cada etapa do desenvolvimento da história, para a construção de “equivalentes sintáticos de expressões as mais várias de paixões, sentimentos, sensibilidades” não se constituem em repetições de realizações passadas, que, “como se a História houvesse parado então”, seriam válidas para as épocas posteriores, “para uso permanente” (p. 98). Essa conexão entre os aspectos materiais – e mutáveis – da prática musical, e as necessidades expressivas – em acordo com o *sentir* do Homem de cada tempo – é destacada por Willy (OLIVEIRA, 2019b, p. 98). A partir desse aspecto, é possível, ainda, uma ampliação da relação existente entre os aspectos materiais da linguagem musical e a expressão do homem (em seus diferentes contextos).

Como sublinhado no item 2.2., a expressão humana, segundo Willy, também compreende aspectos do campo do indizível, e ocorre também como resultado de uma necessidade do ser humano. Em seu ensaio *Remédio*, Willy escreve:

(...) o homem se expressa (também) por se expressar, não só por dever/necessidade de se comunicar com alguém, por uma mensagem. Em tais casos, a expressão exprime ‘conteúdos espirituais’: nem mesmo (precisamente) para si mesmo – a esmo – (parece), aí o dom da linguagem reflui como reflexão de sua própria expressão – como dom de linguagem ensimesmada – mais se põe como *revelação* do que como mensagem. (OLIVEIRA, 2019b, p. 93, grifo nosso)

Observa-se também, no ensaio em questão, uma referência sutil ao texto *Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem do homem*⁵³, de Walter Benjamin (2013, p. 49-73), brevemente mencionado por Willy (OLIVEIRA, 2019b, p. 93). Interessante notar que, no referido texto de Benjamin, o autor desenvolve justamente a discussão a respeito do conflito entre aquilo que a linguagem pode expressar e aquilo que advém do campo do inefável. A certa altura do ensaio, Benjamin discorre acerca do conceito de *revelação*⁵⁴ que, segundo o autor, une intimamente a filosofia da linguagem à filosofia da religião:

No interior de toda configuração linguística reina o conflito do expresso e do exprimível com o inexprimível e o inexpresso. Ao considerar esse conflito, vislumbra-se na perspectiva do inexprimível, simultaneamente, a última essência espiritual. (BENJAMIN, 2013, p. 59)

Assim, pode-se observar, a partir deste excerto de Benjamin, que a referência, no

⁵³ Recomenda-se a leitura do texto supramencionado, para uma mais aprofundada elucidação acerca da discussão proposta por Willy.

⁵⁴ Termo aludido também por Willy e destacado na citação anterior pelo autor da presente Dissertação.

ensaio de Willy, a seu texto, dialoga com esse aspecto que envolve a potencialidade da linguagem em abranger o conflito entre exprimível e o inexprimível, este último, relacionado à “última essência espiritual”, como diz Benjamin (2013, p. 59). Desta forma, a partir dessa sucinta citação – que é apenas uma amostra dos elementos presentes na discussão levada adiante por Benjamin –, vislumbra-se a possibilidade de se pensar as configurações linguísticas – que Willy desenvolve em seus escritos, sobretudo a partir do ponto de vista da música e de sua tese a respeito da linguagem musical –, como recipiente tanto daquilo que pode, como daquilo que não pode ser dito, ou seja, do campo do inefável. Essa ligação que conecta o que há de material na música com aquilo que ela possibilitaria expressar, mas que adentra o campo do inefável, pode ser observada a partir de outro excerto de Willy, advindo de seu ensaio *Do diário de Diamantina*:

ARTE, LINGUAGEM, ESTRUTURA, LÍNGUA. Estranho! Pode que pode – eventualmente – uma ideia estrutural ser tão densa e poderosa que acerque-se, avizíne-se tanto ou mesmo chegue a roçar em definitivo a outra área do discurso⁵⁵ e ilumine-se a tal ponto que passe por transfigurar-se em ARTE (o inefável, a noosfera) num átimo em que a vontade estrutural logre atingir o dom e confunda-se com ele. Impossível a olho nu – em tal caso – delimitações de fronteiras... O TEMPO talvez possa dizer sim ou não. Talvez. Tempo é METAFÍSICA. Tênué, falando-se de ARTE, o limite entre a verdade estrutural e a soma de todas as outras verdades (da outra área do discurso). Chego a pensar que certos feitos de estruturação, quando a imaginação sintática atinge a essência do fator do estro estrutural da mais densa malha de relações dos elementos componentes de um TODO, aí – (quem sabe?) – já não se trate de sintaxe, mas: de sentido (quando o indizível pode se apropriar da disposição do arranjo, do equilíbrio à *outrance*, para indicar-se, ao modo de um símbolo verbal)? SINTAXE e SEMÂNTICA, SELEÇÃO NATURAL e APRENDIZAGEM (durante a vida), TRADIÇÃO e INOVAÇÃO, “etc. etc.”, como disse Hikmet. (OLIVEIRA, 2019b, p. 18)

Desta forma, Willy considera a possibilidade de que, a partir das estruturas – ou seja, pertencentes ao campo do dizível (em termos daquilo que cada linguagem está apta a dizer), do verificável – é que, por meio de aspectos materiais do discurso (em sua potencialidade de construção), seria possível que se alcançasse “a outra área do discurso”, ou ainda, aquela do campo do inefável, e que se transfigurasse em arte. Ao mesmo tempo, que, a partir da sintaxe, fosse alcançado um *sentido*, que, em direção inversa, brota a partir da apropriação da estrutura pelo próprio indizível, que, por ela, foi suscitado, sentido este, como um símbolo verbal. Segundo Willy, portanto, é tênue, em arte, a fronteira entre esse significado (ou “verdade”, em suas palavras) estrutural e aqueles (ou aquelas) do campo do indizível.

A partir daí, Willy parece trazer à tona uma relação dialética entre aquilo que é

⁵⁵ Exatamente sobre esta palavra, o autor indica como nota de rodapé: “Onde se localizam os inefáveis (e religião, e moralidade, e estética); tudo o que não pode ser dito: que esta (sic) além do limite da linguagem do discurso factual, segundo Wittgenstein.” (OLIVEIRA, 2019b, p. 18)

material, em arte (e em música, mais especificamente), e aquilo que é do campo do espiritual; neste, considerando a gama de aspectos que, também relacionados ao discurso, são provenientes de outra natureza, a respeito da qual talvez não se possa dizer nem mostrar. Essas ideias trazem, também, um significado muito particular a respeito do que seria o *sentido*, propriamente dito, em arte, que se situa, em algum lugar no entremeio dessas duas realidades: material e espiritual. Daí, pensemos: cabe, portanto, em música, ao criador, a responsabilidade – já aludida acima – da apropriada lida com a linguagem para a busca desse sentido, o que exigiria, portanto, uma consciência de tudo aquilo que for o caso, em termos de linguagem. Assim, retomando o aspecto do material musical, vemos, no texto de Willy, ainda algumas definições:

A convicção do MATERIAL MUSICAL (com tudo o que é o caso) = à sua praticabilidade de informações sintáticas e semânticas (como campo das expressões) + a relação do MATERIAL MUSICAL com o presente (e tudo que no mundo é o caso) + a técnica e o engenho poético de fiar, tramar.
A convicção do MATERIAL MUSICAL não deveria jamais abolir o tempo (como História), mas atentar sabiamente para o tempo presente, imediato, o tempo real da escrita e não de outro tempo qualquer – que já não retorna (como tudo que vem de já ter acontecido) – que em Arte é funesto, fadado à danação. (OLIVEIRA, 2019b, p. 98)

É necessário ressaltar um dos aspectos contidos nessa passagem, que é a referência à História como orientação – de maneira que, bem entendido, não se deixe de atentar ao tempo presente como realidade imediata. Tratamos no item 2.2. a respeito da importância do conhecimento da história da música para a possibilidade de compreensão da música erudita.

A visão de Willy a respeito da importância de que o compositor conheça a história da música parece dialogar com a opinião expressa por Leibowitz (1979), acerca daquilo que é necessário para que alguém transponha os limites entre “fazer música” e “se tornar um compositor”, o que ocorre a partir de uma *revelação*, ou seja, de uma “consciência repentina” do real significado da linguagem musical (LEIBOWITZ, 1979, p. x). Interessante observar exatamente o uso da palavra *revelação*, por Leibowitz, neste contexto também, o que parece virtualmente conectar – na escolha de Willy pelo uso dessa palavra – a importância entre a compreensão do aspecto espiritual⁵⁶ com aquele que abarca o conhecimento da história. Leibowitz afirma:

No caso do compositor, essa consciência repentina vem no momento em que, no trabalho de um músico contemporâneo, descobre o que parece, para ele, ser a

⁵⁶ É observado na obra de Leibowitz (1979) uma referência à polifonia – aspecto central de sua análise da História da Música Ocidental – como sendo um “patrimônio de atividade espiritual” (p. xxi) e como uma “aquisição do espírito humano” que tem um início histórico (p. xxi), e da “ideia de polifonia” como “resultado de um ato intencional e consciente” (p. 5).

linguagem de sua época, a linguagem que ele mesmo quer falar. A partir daquele ponto, ele deve ter assimilado, de maneira mais ou menos precisa, a linguagem do passado; deve ter acreditado que logrou por certas excursões ao estilo que parece lhe fornecer novas possibilidades. Mas sua real consciência de *ser um compositor* não pode ser firme e inabalável até que algum mestre de nosso tempo lhe traga a certeza, a irrefutável evidência da necessidade e da autenticidade de sua linguagem pessoal.⁵⁷ (LEIBOWITZ, 1979, p. x)

Também na afirmação de Leibowitz – que, estando situado a partir do ponto de vista da Segunda Escola de Viena, na qual celebra a potencialidade do dodecafonismo como nova linguagem de seu tempo – observa-se a importância dada à afirmação recebida pelo compositor por parte de um mestre de seu tempo, que assegure a sua transição entre o estágio em que apenas compunha músicas, ao estágio de se tornar um compositor. Entretanto, o que diferencia Leibowitz de Willy, é que aquele, diferentemente deste, acreditava que o dodecafonismo figurava como uma nova linguagem que determinava o presente (à época) estado da música⁵⁸, sem considerar que apenas se tratava de uma das vertentes existentes em meio às diversas que existiam e existem na atualidade. Ao mesmo tempo, em seu novo curso de composição dodecafônica (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018) – cujo plano de curso consta nos anexos desta Dissertação (vide Anexo 4, p. 295-304) –, Willy opta justamente pelo dodecafonismo como simulacro de linguagem *em potencial* (o que será discutido posteriormente neste trabalho) para a sua abordagem de ensino da composição, o que se diferencia em grande medida de uma aceitação do dodecafonismo como linguagem plena⁵⁹, já

⁵⁷ “In the case of the composer, this sudden consciousness comes at the moment when, in the work of a contemporary musician, he discovers what seems to him to be the language of his epoch, the language which he himself wants to speak. Up to that point, he may have assimilated, in more or less accurate fashion, the language of the past; he may have believed that he has profited from certain excursions into a style which seems to him to furnish fresh possibilities. But his real consciousness of *being a composer* cannot be foursquare and unshakable until some master of our time brings him the assurance, the irrefutable evidence of the necessity and the authenticity of his personal language.”

⁵⁸ Nas conclusões de seu livro, em que se dedica em grande medida ao estudo da produção dos três mais destacados compositores da Segunda Escola de Viena (Schoenberg, Berg e Webern), escreve: “Nós chegamos à conclusão de um trabalho planejado para familiarizar o leitor com o que parece para nós ser a mais aguçada expressão e a mais importante manifestação da arte da música em nosso tempo. Nós tentamos cumprir essa tarefa analisando, de maneira mais completa quanto possível, os trabalhos dos três grandes mestres que determinam o presente estado da música.” (LEIBOWITZ, 1979, p. 285) (No texto em inglês: “We have come to the conclusion of a work intended to familiarize the reader with what seems to us to be the keenest expression and the most important manifestation of the art of music in our time. We have tried to fulfill this task by analyzing, as thoroughly as possible, the works of the three great masters who determine the present state of music.”)

⁵⁹ Há diversas passagens no livro de Leibowitz em que se refere à música dos compositores da Segunda Escola de Viena como uma “linguagem”, ou, então, se refere a algo que classifica como “linguagem de seu tempo”, se referindo à música do período de atuação desses compositores (LEIBOWITZ, 1979, p. xi; p. xii; p. xiii; p. xv; p. 48; p. 98; p. 132; p. 138; p. 153; p. 186; p. 195; p. 198; p. 209; p. 213; p. 217; p. 228; p. 231; p. 232; p. 240; p. 264; p. 289). Leibowitz entende que o “termo linguagem implica uma tradição que possui um significado, e nós podemos questionar este significado. Este *significado tradicional* é uma questão de *historicidade*, um conceito que se torna de importância primordial de se definir.” [No texto em inglês: “Now, the very term *language* implies a tradition which possesses a *meaning*, and we are permitted to question this meaning. This *traditional meaning* is a matter of *historicity*, a concept which it becomes of prime importance to define.”] Assim, o

que isso dependeria de outros fatores que fogem ao âmbito da sala de aula ou mesmo da própria prática do compositor ou dos estudantes de composição. Apesar disso, a abordagem de Leibowitz acerca da história tem grande importância para a concepção de Willy, como será abordado abaixo, no presente item.

Para a compreensão do que é, para Willy, o conhecimento da história, é necessário que a questão seja olhada mais em detalhe. Antes de mais nada – e aqui tomamos a liberdade de trazer uma referência um pouco mais antiga do autor –, como vemos no *Caderno de Pânico*, mais especificamente no texto *Análise composicional* (OLIVEIRA, 2019c, p. 47-55), essa visão acerca da história não deixa de levar em consideração – como um dos dados que justifica a necessidade dessa busca – o próprio problema de uma prática ensimesmada da composição musical, em período de uma ausência linguística (compartilhada). Embora o texto seja cerca de duas décadas mais antigo do que os do *Caderno de ensaios*, a partir do qual vimos nos referenciando no presente item, subsiste, nos dois casos (passado e presente) a referência ao estado *babélico* em que se encontra a prática musical no capitalismo.

O referido texto, em verdade, é estruturado em torno da questão da análise musical, que frequentemente é vista como fim da própria composição musical – muitas vezes, sobretudo no círculo acadêmico –, ou seja, em que se criam materiais para a análise ao invés de se analisar com o apoio do uso social da música (OLIVEIRA, 2019c, p. 54). Entretanto, as conclusões a que se chega, e que se relacionam diretamente com esse estado de crise da linguagem, passam justamente pela discussão a respeito do que é uma visão da história que se posiciona em favor da classe dominante. Willy destaca, como características dessa visão da história – e que, de certa forma, poderíamos dizer que vem a justificar o estado de coisas atual no meio da música erudita –, a narração de um fluxo de acontecimentos que se pauta apenas em fatos particulares provenientes da mente criadora dos grandes “gênios” consagrados. Desta forma, omite-se “a participação das gentes nessa História” (p. 50). Algumas distorções,

significado que Leibowitz parece dar para o que seria linguagem, quando se refere aos compositores em questão, é a relação que a produção de tais compositores estabelece com a tradição da música erudita; ao mesmo tempo, entretanto, o autor parece ponderar o alcance do dodecafonismo no capítulo XIII, onde defende que a técnica dodecafônica é “a fundação de uma linguagem viva da música”, e que uma “linguagem”, para que o termo seja empregado de maneira apropriada, não pode ser falada por poucos indivíduos, precisando ser necessariamente acessível a todos os músicos que queiram usá-la (LEIBOWITZ, 1979, p. 264). Desta forma, se Leibowitz usa, ao longo de seu livro, o termo *linguagem* para se referir ao dodecafonismo, definição a qual, em um primeiro momento, foi justificada pela da conexão da produção dos três compositores com a tradição da música erudita, Willy ressalta tal conexão com a tradição como uma característica da produção musical contemporânea, referindo-se a essa produção que recorre (oportunamente de maneira criativa, não imitativa) ao passado pelo termo *metalinguagem*. Ou seja, realiza, como princípio fundamental, uma diferenciação entre o que seria uma *linguagem*, propriamente dita, e a *metalinguagem* que é praticada na atualidade, já que leva em consideração que a produção de música erudita no capitalismo não foi viabilizada em vista de uma linguagem viva. De modo a elucidar o posicionamento de Leibowitz, a sua lealdade a Schoenberg (visível em seu texto) e à perspectiva do mestre, também se mostra um fator relevante.

inclusive, são comuns, como observa-se nos casos em que se busca “retroceder a verdade da música contemporânea até Gesualdo” (p. 51), dizendo-se que “a história da música teria sido um fluir ainda mais vertiginoso, se tivessem escutado mais atentamente as vozes dolorosas de Gesualdo...”⁶⁰ (p. 51); Gesualdo, cuja música seria um “fato isolado” de um príncipe poderoso (e problemático) que possuía o poder econômico e social necessário para que escrevesse a própria música como quisesse; e que, se acaso fosse dado à sua música a devida atenção, talvez tivéssemos a existência de um Schoenberg muito antes do que de fato houve (OLIVEIRA, 2019c, p. 51).

Essa visão acerca da história, que Willy critica, desconsidera que a música tem seu lugar presente na sociedade, acreditando que a obra peculiar de um autor pudesse influenciar a música do passado de forma a adiantar as transformações da música, ocorridas após o período romântico e adentrando o século XX; ou seja, como se o desenvolvimento da música se desse em paralelo com o desenvolvimento da história da sociedade em que ocorre, ou mesmo em relação ao estado em que se encontra a prática da Música Erudita Ocidental de uma época. A Música Erudita do passado, como visto no item anterior, possuía funções sociais identificáveis na sociedade de então, diferentemente da música erudita no presente, que se encontra em crise e dissociada de seu entorno, impossibilitada de ser plenamente compreendida como linguagem pela coletividade. Isso é algo que efetivamente ocorre na música do presente, ou seja, em uma época em que a música erudita não mais cumpre uma função social. Plekhanov (1969) discute a respeito desse assunto em *A arte e a vida social*, obra em que, a certa altura de seu texto, afirma que “A tendência à arte pela arte surge quando existe um divórcio entre os artistas e o meio social que os rodeia” (p. 18). Na tese de Willy não são somente os artistas que estão divorciados – à margem – da sociedade, mas também a própria arte, sobretudo quando se trata da música erudita, agora já não mais plenamente compatível com a realidade do sistema capitalista, como prática viva⁶¹.

⁶⁰ A passagem refere-se à afirmação de Ernst Krenek, aparentemente dita na década de 1950 (WILLIAMS, 2001), e impressa na capa do disco *Don Carlo Gesualdo Prince of Madrigalists: Tributes to his Astonishing Life and Music*, como segue: “If Gesualdo had been taken as seriously in his own time as he is now, music history would have taken an entirely different course”.

⁶¹ Embora, ao mesmo tempo, em seu *Caderno do Princípio e do fim*, Willy afirme: “Frequentemente escutamos a tacha de alienada atirada sobre a música erudita capitalista contemporânea. Incorreta. Impossível que alguém, com o fôlego de escapar do real, entregue-se a esta música. Ela própria é de um realismo extravagante, imane, horrendo, medonho, terrível. Aflitiva. Dolorosa, até. Tanto que a isso se deve, em parte, o pouco uso que dela se faz em nosso meio. As mínimas dissimulações só sublinham a regra. Porém, pode suceder de os horrores da música realista contemporânea serem mais suportáveis para algumas pessoas, de que o próprio mundo que ela reflete, e que assim, ocasionalmente, sirva de evasão. Não é a música capitalista contemporânea que é alienada, não. Ela espelha a insanidade mental de um modo de produção que dirige e organiza as relações entre os homens, a um grau de alienação tal, que, problemas cruciais para a sobrevivência dos homens, como o desemprego, o amor, a alimentação, saúde, moradia, educação, são entregues nas mãos do divino MERCADO.

Uma história da música que se atente em tão grande medida na obra de indivíduos esparsos (por vezes, exceções em meio à grande maioria, como é o caso de Gesualdo) e deixe de buscar uma compreensão de como o espírito (a criação, aquilo que é expresso pela arte) de uma época se relaciona com a realidade material de cada uma delas, consciente ou inconscientemente está de acordo com essa visão a respeito da música que, por sua vez, anda também a par com o arcabouço ideológico que a burguesia carrega, como classe dominante. Entendemos que uma análise dialética da história da música considera as tendências individuais e coletivas como vias conjuntas de um mesmo sistema, mas sem que se desconsidere a relação entre a prática musical e artística, e os aspectos materiais da sociedade em que ocorre. Cada uma delas (as tendências individuais e coletivas) pode atuar de maneira a exercer influências em aspectos do mesmo objeto; o alcance de cada uma é que se deve colocar em questão, em cada contexto.

No âmbito da fruição artística, como diz Willy, em *Do diário de Diamantina*, no ponto em que, discutindo a respeito dos gêneros épico, lírico e dramático como recursos para se saciar, em arte, as “NECESSIDADES do cotidiano” “pela intensidade, ânimo das expressões”:

(...) Há pulsões de toda ordem, e pulsões pessoais (o indivíduo é aí sublinhado), e pulsões sociais (sobretudo as que servem para a coletividade em sua marcha de libertação) (e o homem no plural é aí sublinhado). E há, é claro, pulsões espúrias que o hediondo capitalismo suscita e impõe. (OLIVEIRA, 2019b, p. 19)

Assim, também a questão individual é parte da arte quando recebida pelo ouvinte, considerando-se que este, ainda não tomado de todo pelas “pulsões espúrias” do capitalismo, esteja ainda sensibilizado o bastante para se deixar tocar pelo potencial que a Arte traz, a parcela que se refere ao espírito (como vimos, profundamente conectada, segundo Willy, com os seus aspectos materiais). Na entrevista realizada com Willy no âmbito da presente pesquisa, ao ser perguntado a respeito do que espera de uma crítica musical (a ser realizada, possivelmente, por estudantes, como relatou ocorrer em diversas ocasiões em que lecionava), Willy afirma:

(...) É próprio da arte revelar aquilo que tem a dizer, não por uma apreensão apenas de seu dado material (que pode ser descrito), mas daquilo que é o seu inefável. Uma

As ‘soluções’ dos problemas têm que ser convenientes – antes de qualquer outra coisa – ao mercado omnisciente. Ele é o dinheiro e tem dono. É o poder, a força, a justiça, e que podendo tudo comprar, todas as coisas se tornam parte de suas qualidades. Portanto, a música como reflexo da doença mental do mundo, do tesvário social em todas as suas variantes e dimensões, patológicas, explica – em parte – o enorme sumário de suas diversificações na atualidade. Não é, pois, a música (realista) burguesa que é alienada, mas sim o mundo burguês, insensato, temerário, desvairado, furioso, horroroso, com suas glórias e violências.” (OLIVEIRA, 2019e, p. 45-46)

avaliação crítica, para mim, assim espero, dir-me-ia daquilo que, no objeto musical, suscitou no espírito de quem o recebeu. Portanto, sempre são insatisfatórias as críticas que apenas enumeram as etapas do objeto. Arte, enfim, não é só uma técnica. É uma técnica que, possivelmente, possa tocar ou aflorar o indizível. (OLIVEIRA, 2019f)⁶²

Também a respeito do aspecto individual na criação, Willy reconhece sua importância:

Quando há uma linguagem universalizante, há padrões de análises que possibilitam uma crítica mais concreta de um trabalho qualquer em questão; quando não há uma linguagem universalizante, nos situamos diante de uma aporia. Você não tem como medir o que o outro está fazendo. Todavia, não se pode separar o problema da individualidade do problema do compositor; sempre que houver a obra de um indivíduo, a individualidade tem fundamentalmente importância. O que nos preocupa neste campo é que a falta de uma linguagem comum impede uma concreta avaliação daquilo que o compositor pensa nos dizer. (OLIVEIRA, 2019f)⁶³

Ou seja, sendo a individualidade um aspecto importante da criação para Willy, o que está por trás disso é o que há de coletivo na situação da prática musical; nos dias atuais, a falta de uma linguagem universalizante. Desta forma, a história da música – sem que se desconsiderem os feitos individuais que se destaquem em meio à média, e cujos autores, à nossa época, tenham o valor de sua capacidade criativa lembrados, apreciados, celebrados, de forma que se figurem como testemunhos do Homem como Ser criador –, foi construída a partir de muitas mentes pensantes no fluxo de acontecimentos ligados a necessidades concretas em transformação em cada época, o que se relaciona com o estado de coisas geral em que se encontra tal época. Em uma abordagem materialista dialética, os eventos da cultura – dentre os quais, aqueles narrados pela história da música estariam inclusos – e aqueles descritos pela ciência econômica não deveriam estar desvinculados entre si, mas sim, em uma constante inter-relação. Embora os eventos econômicos – e as necessidades mais prementes da humanidade, ou seja, aquelas vinculadas à sobrevivência humana –, nessa abordagem, fossem vistos como ponto de partida para a análise da história, isso não significa que aspectos que se encontrem no campo além da estrutura não devam ser considerados, inclusive como influenciadores desta. Engels, em carta a Joseph Bloch, de 21/22 de setembro de 1890, afirma que:

De acordo com a visão materialista da história, o fator determinante na história é, *na análise final*, a produção e reprodução da vida em si. Mais do que isso nunca foi mantido ou por Marx ou por mim. Agora, se alguém distorce isso declarando que o momento econômico é o *único* fator determinante, transforma aquela proposição em um sem significado, abstrato, ridículo jargão. A situação econômica é a base, mas os vários fatores da superestrutura – formas políticas da luta de classes e suas consequências, nomeadamente constituições construídas pela classe dominante após uma batalha vitoriosa, etc., formas de lei e, as reflexões de todas essas lutas reais nas mentes dos participantes, isto é, teorias políticas, filosóficas e legais, visões

⁶² Vide Anexo 1, p. 216-217.

⁶³ Vide Anexo 1, p. 217.

religiosas e a expansão delas em sistemas dogmáticos – todos esses fatores também têm uma relação no curso das lutas históricas, das quais, em muitos casos, amplamente determinam a *forma*. É na interação de todos esses fatores e em meio a uma interminável multidão de circunstâncias (ou seja, de coisas e eventos cujas interconexões intrínsecas são tão remotos ou tão incapazes de prova que nós podemos considerá-los como não existentes e ignorá-los) que a tendência econômica, por fim, afirma-se como algo inevitável. De outra maneira, a aplicação da teoria a qualquer período particular da história seria, afinal, mais fácil que resolver uma simples equação de primeiro grau.⁶⁴ (MARX & ENGELS, 2010, p. 34-35, tradução nossa)

Se Engels destaca que, apesar do papel primário da economia se situar, em última análise, na base do desenrolar da história, os aspectos superestruturais tampouco deixam de exercer também uma influência, inclusive sobre a forma que assumem as lutas históricas. Embora façamos a história por nós mesmos, diz Engels, isso ocorre sob condições muito específicas, das quais, as econômicas são, em última instância, decisivas. Aquilo que persiste na mente das pessoas, entretanto, apresenta, senão decisivo, algum papel neste processo (MARX & ENGELS, 2010, p.35). Mais à frente, Engels continua:

Em segundo lugar, entretanto, a história é feita de tal maneira que o derradeiro resultado é invariavelmente produzido pelo conflito de muitas vontades individuais, das quais cada uma, por sua vez, foi feita tal como é pela grande variedade de condições de vida; há, portanto, inumeráveis forças conflitantes, um infinito número de paralelogramas de forças, produtivas de um resultado – o evento histórico que em si pode ser visto como o produto de um poder que opera *inconsciente* e involuntariamente como um todo. Pois o que cada indivíduo quer é obstruído por todos os outros indivíduos e o resultado é algo que ninguém quer. Portanto, o curso da história até agora tem sido como um processo natural e tem, de fato, estado sujeito às mesmas leis de movimento. Mas o fato de que vontades individuais – cada uma das quais quer o que é dirigido a querer pela constituição corporal e extrínseca e, em última análise, pelas circunstâncias econômicas (sejam pessoais ou sociais gerais) – não alcançam o que querem, mas se fundem em uma média geral, uma resultante comum – não justifica a conclusão que eles são insignificantes. Pelo contrário, cada um contribui para a resultante e é, nessa medida, parte e parcela disso.⁶⁵ (MARX & ENGELS, 2010, p. 35-36, tradução nossa)

⁶⁴ “According to the materialist view of history, the determining factor in history is, *in the final analysis*, the production and reproduction of actual life. More than that was never maintained either by Marx or myself. Now if someone distorts this by declaring the economic moment to be the *only* determining factor, he changes that proposition into a meaningless, abstract, ridiculous piece of jargon. The economic situation is the basis, but the various factors of the superstructure — political forms of the class struggle and its consequences, namely constitutions set up by the ruling class after a victorious battle, etc., forms of law and, the reflections of all these real struggles in the minds of the participants, i. e. political, philosophical and legal theories, religious views and the expansion of the same into dogmatic systems — all these factors also have a bearing on the course of the historical struggles of which, in many cases, they largely determine the *form*. It is in the interaction of all these factors and amidst an unending multitude of fortuities (i. e. of things and events whose intrinsic interconnections are so remote or so incapable of proof that we can regard them as non-existent and ignore them) that the economic trend ultimately asserts itself as something inevitable. Otherwise the application of the theory to any particular period of history would, after all, be easier than solving a simple equation of the first degree.”

⁶⁵ “In the second place, however, history is made in such a way that the ultimate result is invariably produced by the clash of many individual wills of which each in turn has been made what it is by a wide variety of living conditions; there are thus innumerable conflicting forces, an infinite number of parallelograms of forces, productive of one result — the historical event which itself may be seen as the product of a power operating *unconsciously* and involuntarily as a whole. For what each individual wants is obstructed by every other individual and the outcome is something that no one wanted. Thus, the course of history up till now has been like

Desta forma, embora Engels atribua à vontade individual uma parcela de influência no processo histórico, em grande medida, os resultados são direcionados tanto pelas condições econômicas como pela vontade coletiva; imergindo-se, em termos de uma média geral, em meio ao fluxo em que se encaminha o todo (embora, como dito, também faça parte do todo). Dessa forma, como afirma Zhúkov (1982, p. 15), um estudo da história do ponto de vista marxista permite que se reconheça uma unidade do processo de desenvolvimento histórico mundial, embora as diversidades façam parte daquilo que constitui esse caminho – sendo errado, portanto, entender tal unidade como uma obrigatória coincidência das formas com que as regularidades mais gerais se manifestam concretamente. Essa concepção, ressalta o autor, em nada tem de comum com o enfoque pluralista, que:

(...) não concede à economia o papel de princípio orientador, mas tão só o de um dos fatores do processo histórico. As concepções pluralistas não explicam a fundo quaisquer fenômenos históricos, pois conduzem inelutavelmente ao subjetivismo. Os autores que sustentam tal ponto de vista ‘elegem’ arbitrariamente uns ou outros fatores, que, a seu juízo, desempenham um papel no caso concreto dado. Não são capazes de fazer ver as regularidades do desenvolvimento social e não possuem em absoluto dados fundamentados de partida, nem critérios estáveis para ele. A solidariedade com o pluralismo leva eminentemente ao empirismo positivista vulgar que descarta a possibilidade de sintetizações.⁶⁶ (ZHÚKOV, 1982, p. 16, tradução nossa)

Dessa forma, Zhúkov ressalta como aspecto dessa abordagem histórica, baseando-se nos autores fundadores do materialismo dialético, a observação do desenvolvimento da história a partir da busca pela unidade de seu desenvolvimento, que não necessariamente coincida com as variações concretas que escapem à síntese geral. Assim, a partir das informações trazidas aqui desde os referidos autores, entende-se nesta abordagem histórica um direcionamento que, em larga escala, centra-se no papel da economia como princípio orientador, ainda que não se desconsidere o papel que cabe à ação individual ou mesmo à influência da superestrutura no próprio curso da forma das lutas históricas. Em grande medida, é a partir do fluxo do desenvolvimento das forças produtivas que os dados da cultura

a natural process and has, indeed, been subject to much the same laws of motion. But the fact that individual wills — each of which wants what it is driven to want by bodily constitution and extrinsic and, in the final analysis, economic (whether personal or general social) circumstances — do not attain what they want but merge into an overall mean, a common resultant — does not justify the conclusion that they are nonentities. On the contrary, each one contributes to the resultant and is, to that extent, part and parcel of it.”

⁶⁶ “(...) que no concede a la economía el papel de principio rector, sino tan sólo el de uno de los factores del proceso histórico. Las concepciones pluralistas no explican a fondo cualesquiera fenómenos históricos, pues conducen ineluctablemente al subjetivismo. Los autores que sustentan tal punto de vista ‘eligen’ arbitrariamente unos u otros factores, que, a su juicio, juegan un papel en el caso concreto dado. No son capaces de hacer ver las regularidades del desarrollo social y no poseen en absoluto datos fundamentados de partida, ni criterios estables para ello. La solidariedad con el pluralismo lleva inminentemente al empirismo positivista vulgar que descarta la posibilidad de sintetizaciones.”

situam-se e orientam-se. Acerca da ordem assumida por essas transformações sociais, Marx sintetiza:

(...) O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência. Em uma certa etapa de seu desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em contradição com as relações de produção existentes, ou, o que não é mais que sua expressão jurídica, com as relações de propriedade no seio das quais elas se haviam desenvolvido até então. De formas evolutivas das forças produtivas que eram, essas relações convertem-se em entraves. Abre-se, então, uma época de revolução social. A transformação que se produziu na base econômica transforma mais ou menos lenta ou rapidamente toda a colossal superestrutura. Quando se consideram tais transformações, convém distinguir sempre a transformação material das condições econômicas de produção – que podem ser verificadas fielmente com a ajuda das ciências físicas e naturais – e as formas jurídicas, políticas, religiosas, artísticas ou filosóficas, em resumo, as formas ideológicas sob as quais os homens adquirem consciência desse conflito e o levam até o fim. (MARX, 2008, p. 47 e 48)

Uma abordagem a respeito da história da música – tomando-se, portanto, a música como pertencente ao campo da superestrutura – que desconsiderasse tal síntese e unidade do curso do desenvolvimento dos aspectos econômicos da sociedade, ao longo da história, seria, portanto, incompleta e inadequada para uma abordagem materialista-dialética, em acordo com o posicionamento defendido por Willy. Se é necessário, no âmbito da história do desenvolvimento das forças produtivas, a realização de sínteses que indicam as direções gerais do desenvolvimento da sociedade em suas formas pré-capitalistas e também sob o pleno jugo do capital⁶⁷, também a observação da prática musical em acordo com os processos de desenvolvimento de sua linguagem específica a cada periodização possível – e inseridas no âmbito deste processo de desenvolvimento econômico – se torna adequada para o entendimento da música, segundo a presente abordagem.

O conhecimento do repertório da música erudita ao longo dos séculos é frequentemente mencionado por Willy como uma necessidade para o músico e compositor – sobretudo em tempos atuais. Tendo sido apontada a importância da consideração, para a formação do músico, destes processos de correspondência histórica entre a música (e as artes, em geral) e os processos históricos mais abrangentes que conduzem às transformações da sociedade, também uma observação dialética que aponte ao próprio desenvolvimento da música, com transformações ocorridas no âmbito de sua linguagem específica, se faz importante para o projeto pedagógico de Willy. A este assunto, serão dedicadas as próximas

⁶⁷ No item anterior do presente trabalho observamos a maneira como Eisler se dedicou a desvendar as relações da música com as necessidades materiais presentes na sociedade, cumprindo até mesmo a função de auxiliar da ideologia das classes dominantes em diferentes épocas, e com funções sociais que se relacionam com determinadas necessidades de classe. Ao mesmo tempo, o autor aponta para a possibilidade de que a música assumisse uma função auxiliar em um contexto de luta do proletariado pela sua libertação.

páginas do presente item.

Tendo isso em vista, a explicação proposta por Leibowitz (1979) acerca do desenvolvimento da música erudita busca tal entendimento da linguagem musical em sua plena historicidade, levando em consideração as suas transformações periódicas – em um pleno processo de desenvolvimento dialético, considerando suas especificidades linguísticas –, o que se observa nos textos introdutórios de seu livro (tanto no prefácio e na introdução, mas sobretudo no *Prolegomena to Contemporary Music*). Longe de ser uma fonte suficiente para a abordagem exaustiva do assunto – ou mesmo de assumir uma postura analítica a respeito da música que a insira detalhadamente naqueles processos históricos que conduzem as revoluções históricas da sociedade em desenvolvimento –, as supracitadas passagens de seu livro trazem a vantagem de buscar uma explicação do desenvolvimento da linguagem musical erudita que aponte para as suas direções gerais, observáveis a partir de suas aquisições concretas, ao longo do repertório; ou seja, possibilita a observação das transformações-chave que tal música sofreu no decurso dos séculos, bem como uma reflexão acerca dos aspectos fundamentais da prática da música erudita, fundamentando-se no desenvolvimento da polifonia como parâmetro unificador.

Tal análise dialética da histórica da música a partir do desenvolvimento do material musical é também reconhecida por Willy⁶⁸, considerando que, por Leibowitz distanciar-se de uma abordagem, neste campo, que se identificasse com uma visão burguesa de mundo, seu pensamento traz contribuições para a compreensão da música erudita⁶⁹. Assim, nas transcrições de aula de seu curso *Linguagem e estruturação musicais*, realizadas por Ulbanere (2005), observa-se o relato acerca da tendência dos teóricos do dodecafonismo em tentar explicá-lo a partir da história – mas de maneira a justificar que tenha sido, efetivamente, um acontecimento histórico, o que Willy demonstra considerar um disparate (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 90). Apesar disso, considera que em Leibowitz há algo de distinto em relação

⁶⁸ Segundo o relato de Ulbanere (2005, p. 68), Willy teve a oportunidade de realizar um curso com o próprio Leibowitz, relato que, pessoalmente, o autor da presente Dissertação também já ouviu ser proferido pelo próprio Willy. A informação também está presente na entrevista concedida por Willy para o livro de Maurício Funcia De Bonis (2015, p. 362).

⁶⁹ Apesar de todo o valor contido na abordagem de Leibowitz acerca da compreensão do desenvolvimento histórico da música erudita, isso não significa que o seu pensamento, considerando-se outros aspectos para além do próprio desenvolvimento da música, em si, não carregasse contradições, sobretudo quanto à sua visão a respeito do posicionamento do músico perante o mundo, bem como em referência ao lugar que deve ser ocupado pela música na sociedade. Além disso, ainda que a visão de Leibowitz no que se refere ao desenvolvimento dialético do material musical tenha fundamental importância para o projeto pedagógico com que nos ocupamos no presente estudo, é necessário pontuar que de maneira alguma isso implique em uma concordância por parte de Willy em relação a estes outros aspectos contraditórios de Leibowitz. No tocante a estas referidas contradições, conferir a querela entre Leibowitz e Sartre, em Leibowitz (1950).

aos demais teóricos a que se refere⁷⁰:

Mas, o mais interessante desses teóricos, na opinião pessoal do professor, foi René Leibowitz, que por ser marxista e evitando métodos de análise metafísicos⁷¹, como justificar a História através de gênios ou datas, pensou a História a partir do material musical. Ou seja, sua História da Música é baseada no material musical e não em alguma verdade metafísica, com gênios ou revoluções ou datas históricas, tão ao saber da historiografia burguesa. Enfim, uma História diferente das que se encontram facilmente por aí. Vejam um exemplo: essas Histórias dizem que a primeira audição da Sagração da Primavera de Stravinsky foi um escândalo. Mas ninguém se pergunta quantas pessoas estavam no teatro... Então devemos acreditar completamente que, na França, um país explorador (com colônias na África e na Ásia) e um dos mais reacionários burgueses da época, num teatro minúsculo de Paris, que tal acontecimento tivera sido um tal *escândalo*: a apresentação de um balé? Um escândalo mundial? A partir da França? Quantas pessoas estavam no teatro, para que o dito escândalo tivesse o foro de um escândalo mundial? (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 90)

Leibowitz (1979) também se coloca em seu livro em grande medida como herdeiro do legado deixado pela obra dos compositores da Segunda Escola de Viena – em destaque, Schoenberg, Webern e Berg –, os quais considera como continuadores da tradição histórica da música erudita e responsáveis, na época em que escreve, pelo mais alto nível de desenvolvimento musical em sua época (como mencionado anteriormente) (LEIBOWITZ, 1979, p. 285); desta forma, dedica a maior parte de seu livro na investigação da obra de cada um desses três compositores. Embora seja possível situar tal opinião acerca da música dos compositores da Segunda Escola de Viena, talvez de maneira mais ampla e relativa, em meio à existência de diversas outras vertentes composicionais de sua época, mesmo Willy reconhece algumas vantagens trazidas pelo dodecafonismo em sua potencialidade linguística, como veremos posteriormente neste trabalho. Em todo o caso, Leibowitz tem o cuidado de apontar aquilo que, nas obras de tais compositores, há em comum com o legado deixado pela história; para isso, ele busca em sua análise aspectos que possam se apresentar como unificadores do processo de desenvolvimento da música até a chegada das obras de tais compositores. Leibowitz (1979, p. xiii) ressalta que a importância da música dos três compositores que analisa se deve à sua consideração a respeito dos problemas composicionais

⁷⁰ Embora perceba-se, também no livro de Leibowitz, a tendência a buscar uma maneira de justificar o dodecafonismo plenamente como uma linguagem (o que se diferencia de entendê-lo em suas *potencialidades linguísticas*), o que já foi comentado anteriormente.

⁷¹ Bem entendido aqui que, segundo o próprio posicionamento de Willy, a metafísica é prejudicial enquanto utilizada pela classe dominante para justificar-se perante à sociedade e a si mesma, ou mesmo como recurso para que a realidade seja ofuscada. Como já visto anteriormente, a arte abarca também aspectos do campo do indizível, com os quais a metafísica se ocupa. Uma visão a respeito da história, entretanto, tem muito a ganhar se confrontada em primeiro lugar com os aspectos materiais de tal desenvolvimento da música, já que a compreensão de sua lógica tanto interna como de sua relação com a sociedade permite que seja compreendida em grande medida como linguagem em desenvolvimento, e no âmbito da função social que pode ou não desempenhar.

que permeiam todas as épocas da história da música erudita. O autor afirma:

É desta forma que Schoenberg, Berg e Webern me ensinaram a considerar o passado da arte da música: não como uma história de eventos classificados, de interesse somente ao musicologista; não como ‘bons velhos tempos’, a ‘Idade de Ouro’ que não pode nunca ser superada, amada daqueles cuja impotência criativa os impede de olhar para a frente; nem mesmo como o semimiraculoso local de encontro de várias obras-primas, da mesma forma milagrosas, que deleitam os corações dos estetas; mas como a sucessão de gerações de músicos que foram homens como nós, que se esforçaram e lutaram, que levaram em consideração os mesmos problemas que nos confrontam, e que cumpriram seus propósitos com os meios à sua disposição, ou seja, com aqueles fornecidos pela linguagem de seu tempo – homens que às vezes cometiam erros, que seguiram o caminho errado por algum tempo, e que então se apoderaram de si mesmos e encontraram as respostas certas. Quando considerada a partir do ponto de vista dos problemas composicionais, a história do passado musical se torna fértil, seu conhecimento indispensável.⁷² (LEIBOWITZ, 1979, p. xiii, tradução nossa)

O fato de Leibowitz buscar este olhar para a história da música desde os elementos que permeiam o processo histórico da música, possibilita o distanciamento de uma abordagem que reconhece o passado da história da música apenas como uma sequência de feitos realizados por grandes gênios, em detrimento de uma visão que leva em consideração a música feita por várias mentes, como produção resultante de necessidades de uma prática viva. Embora, em parte, Leibowitz se baseie na controversa tese de que os compositores da Segunda Escola de Viena figuram, por si próprios, no papel de continuadores de tal tradição histórica, também o reconhecimento de uma atitude, visível em suas obras, que busca uma relação com os *problemas fundamentais* da composição, pode ser visto como um aspecto positivo. Ao mesmo tempo, como será desenvolvido no Capítulo 4 da presente Dissertação, a respeito do posicionamento específico de Willy diante desta problemática, isso não significa que as manifestações musicais observadas na obra destes compositores tragam, necessariamente, elementos renovadores, em todos os aspectos, para uma efetiva continuidade linguística que não tente repetir, em um contexto incompatível, a realidade de outrora.

Ainda à luz da citação acima, observa-se que também faz parte da visão histórica desenvolvida por Leibowitz a consciência da relação entre essa prática musical, que busca sintetizar, com a sua subsistência ao longo de gerações de homens comuns (portanto, inserida

⁷² “It is in this way that Schoenberg, Berg and Webern have taught me to consider the past of the art of music: not as a history of classified events, of interest only to the musicologist; not as the ‘good old days,’ the ‘Golden Age’ which can never be surpassed, beloved of those whose creative impotence keeps them from looking ahead; no even as the semi-miraculous trysting-place of several masterpieces, likewise miraculous, which delight the hearts of the esthetes; but as the succession of generations of musicians who were men like us, who strove and struggled, who had to take into account the same problems which confront us, and who carried out their resolves with the means at their disposal, that is to say with those furnished by the language of their time – men who sometimes happened to make mistakes, who followed the wrong road for a time, and who then took hold of themselves and found the right answers. When considered from the viewpoint of compositional problems, the history of the musical past becomes fertile, its knowledge indispensable.”

em um contexto social), aliada à problematização das questões composicionais com as quais se defrontaram e que puderam, em vista de seus esforços criativos, superar. Leibowitz leva em consideração que estes homens atuavam de acordo com os meios disponíveis a partir da linguagem musical de seu tempo. Também ressalta, em seu comentário, um despreço por uma busca, no presente, por repetir o passado, o que se observa no trecho em que diz que aprendeu a considerar o passado da música “não como ‘bons velhos tempos’, a ‘Idade de Ouro’ que não pode nunca ser superada, amada daqueles cuja impotência criativa os impede de olhar para a frente” (LEIBOWITZ, 1979, p. xiii, tradução nossa).

Entendido o posicionamento de Leibowitz perante a história da música, procede-se a um detalhamento a respeito de como o autor entende o desenvolvimento da história da música erudita, em si, a partir da observação das transformações ocorridas, desde os materiais musicais e as conformações dos sistemas de referência históricos. Seu entendimento da história da música erudita parte da compreensão da particularidade da tradição musical erudita. Tal tradição, segundo o autor, se diferencia de outras manifestações musicais pelo fato de que estas são marcadas pelo fato de serem *monódicas*. Ou seja, excluem a noção de simultaneidade sonora consciente, o que quer dizer que a ocorrência de simultaneidades, nessas músicas, se dá de maneira acidental (cita como exemplo as músicas do extremo oriente, que trazem o dado da simultaneidade como resultado da mistura de timbres de instrumentos de percussão de níveis distintos). Em outras palavras, ressalta que a simultaneidade dificilmente ocorre por si mesma neste tipo de música, cuja estrutura é realizada a partir do controle consciente de elementos rítmicos e melódicos; estes, pré-requisitos suficientes para a realização da música monódica. Na música erudita, ao contrário, incorpora a harmonia como dado controlável da construção musical, bem entendida como a disposição de intervalos no âmbito da simultaneidade, em diferenciação com relação à melodia, que decorre do desenvolvimento diacrônico (horizontal) de intervalos. Já o ritmo, por sua vez, é a articulação de formas sonoras no tempo, e a evolução destes três fatores (harmonia, melodia e ritmo) ao longo do tempo se dá sempre de maneira paralela, no que diz respeito à evolução da polifonia (LEIBOWITZ, 1979, p. 3). Por incorporar o *dado harmônico* como parte controlável da construção musical, a música erudita ocidental se apresenta como potencialmente polifônica, estado em que tem se apresentado desde aproximadamente mil anos de história (LEIBOWITZ, 1979, p. xix-xx).

Desta forma, acrescentando-se a harmonia ao dado melódico e rítmico, obtém-se a polifonia, o que independe do fato de esta se realizar a partir do contraponto ou de conexões acordais típicas daquilo que alguns teóricos classificariam como homofonia – termo que

considera apenas cabível a ser utilizado para se referir à própria monodia⁷³ (LEIBOWITZ, 1979, p. 3). O aspecto integral ouvido em uma passagem musical – que pode ter diferentes graus de complexidade em relação a estes três aspectos, em virtude do equilíbrio formal – é a sua polifonia, que se situa em relação a certo estágio de desenvolvimento da complexidade polifônica (p. 4). Em seguida, Leibowitz apresenta duas possíveis teses a respeito da origem da polifonia, uma delas que parte da transposição de uma mesma linha melódica a ser cantada simultaneamente à distância de outros intervalos (preferencialmente quartas, quintas e oitavas) por vozes de tessituras distintas (e que o autor considera a teoria mais apropriada por se aparentar mais com os primeiros *organa* e por ser resultado de um ato intencional e não “natural”) e a teoria de que ela teria surgido a partir da heterofonia (que define pela repetição simultânea de uma mesma melodia vocal por um outro instrumento, que a adapta às suas características físicas e realiza ornamentações que vão gerando figurações que se estabilizam ao longo do tempo). Em qualquer um dos casos, o autor ressalta que mesmo estas formas primitivas de polifonia não podiam se realizar sem um *princípio unificador*, ou seja, o qual depende de noções de *variedade* e *unidade*. Ilustra isso realizando uma análise do *organum Rex coeli domine maris*, do *Musica Enchiriadis* (que o autor se refere como um “primeiro ensaio a respeito de independência das vozes”), em que ressalta o aspecto da unidade presente na coincidência rítmica das duas vozes (*vox organalis* e *vox principalis*) em contraposição à possibilidade de variação harmônica (que diverge do movimento paralelo no desenrolar do exemplo musical), que traz variedade ao referido *organum* (LEIBOWITZ, 1979, p. 4-5).

Essa estruturação detalhada pelo autor é justificada teoricamente pelo tratado *Musica Enchiriadis* a partir do “mundo sonoro” em que estas primeiras manifestações polifônicas surgiram, ou seja, os modos antigos. Leibowitz ressalta o aspecto melódico característico do sistema modal – constituído pelos sete modos⁷⁴, de caráter diatônico, e que encerram entre

⁷³ O termo *monodia*, pode, ainda, assumir um significado distinto quando se faz referência a um tipo de música que era feita originalmente no contexto do nascimento da ópera, mais precisamente a um tipo de recitativo com acompanhamento acordal, e que foi muitas vezes referenciado a partir de tal termo por teóricos da época, como, por exemplo, Giovanni Battista Doni (1635). A respeito deste assunto, ver Puccini (2013).

⁷⁴ Leibowitz menciona não se basear na classificação grega ou gregoriana dos modos, mas ter deduzido sua classificação a partir de teóricos posteriores, como Fux e Glareanus. Embora Leibowitz fale sobre a existência de sete modos com relação à música do período modal, a terminologia que adota parece se referenciar àquela adotada por Glareanus. Entretanto, ao que parece, há um engano na nomenclatura adotada por Leibowitz a respeito do modo de Si, que classifica como “Hipofrígio” (LEIBOWITZ, 1979, p. 6), já que, tal termo, na realidade, se referiria ao modo plagal de Mi. Assim, em seu tratado *Dodekachordon*, Glareanus classifica os modos de Si como hiperfrígio (modo plagal de Si), e hipereólio, (modo autêntico de Si), referindo-se a eles como modos “rejeitados” (*Reiectus*, no singular) (GLAREANUS, 1547, p. 140). Apesar disso, a ciência a respeito das restrições do uso destes modos de Si no repertório histórico é demonstrada por Leibowitz no momento em que discorre acerca das características internas dos modos, bem como das particularidades cadenciais de cada modo. Isso pode ser notado pelo fato de que menciona apenas 6 estruturas modais, levando em consideração 6 *finalis* distintas, que vão de Do a Lá, excluindo-se, portanto, o modo de Si (LEIBOWITZ, 1979, p. 17-18).

eles uma variedade de configurações intervalares, observada na variação da posição dos semitons em cada um dos modos –, já que, enquanto prevaleceu a monodia na produção musical, eles mantiveram, em grande medida, a sua estrutura intervalar original. Com o advento da polifonia – ou seja, de uma consciência polifônica, em detrimento de uma consciência anterior, monódica, a partir da qual os compositores se situavam – a prática musical não podia mais se cingir à imutabilidade dos modos, que antes serviam adequadamente às necessidades da melodia. Nos termos do autor, a polifonia traz consigo o germe (necessário) da evolução, ou seja, as características e conflitos intrínsecos da prática musical em desenvolvimento que faria com que o sistema modal se transformasse, e um novo mundo sonoro se constituiria (LEIBOWITZ, 1979, p. 6 e 7). Assim, “qualquer sistema musical que permita ou estabeleça polifonia carrega em si, até mesmo na hora de seu nascimento, as sementes de sua própria destruição”⁷⁵ (p. 7) e a impossibilidade de que um sistema polifônico se perpetue torna-se, então, característica fundamental da música ocidental (p. 7).

Desta forma, a partir do supracitado *organum* e da teorização realizada a respeito dele no tratado *Musica Enchiriadis*, Leibowitz sublinha as necessidades daquela prática polifônica que foram responsáveis pela descaracterização dos modos: o trítono, intervalo difícil de ser cantado simultaneamente em duas vozes e de natureza acústica complexa, para ser evitado, necessita a realização de ajustes, a partir de alterações cromáticas nas notas que envolvem o intervalo (LEIBOWITZ, 1979, p. 7-8). Também a escrita paralela (em quintas ou quartas) entre as vozes do *organum* traz obstáculos para o canto, no sentido de uma eventual passagem pelo trítono. Também essa é uma razão, de acordo com Leibowitz (1979, p. 8), exemplificada pela obra do autor do *Musica Enchiriadis*, para a variação do movimento das vozes. Tais alterações ocorridas na música modal, segundo o autor, são eminentemente inofensivas para o

Ainda é necessário ressaltar, a respeito do raciocínio de Leibowitz, o qual busca a compreensão do desenvolvimento histórico do material musical do ponto de vista dialético, que o autor entende que a prática musical é envolvida por dois aspectos distintos, e que assumem diferentes características em cada sistema de referência: um deles é o “mundo sonoro”, definido por certo número de notas – que estabelecem certo número de campos intervalares possíveis –, de acordo com a consciência musical de tal época; o outro aspecto, que age em tal esfera de acordo com a referida consciência musical, é a introdução de um sistema que visa organizar este mundo sonoro (LEIBOWITZ, 1979, p. 6). Desta forma, é de fundamental importância para a compreensão de sua análise, bem como de sua originalidade, que se tenha em mente as transformações quantitativas e qualitativas ocorridas ao longo da transição de um sistema de referência a outro. Em outras palavras, da transição entre um mundo sonoro que se baseie em sete notas e sete conjuntos de estruturas intervalares – diatônicas e melodicamente singulares – em potencial, no período modal, que são, ao longo do desenvolvimento das contradições intrínsecas à própria prática musical polifônica, superados e substituídos, no período tonal, por um mundo sonoro de doze notas e de dois conjuntos de estruturas intervalares generalistas, ou ainda, passíveis de transposição a qualquer uma dessas doze notas (as escalas maior e menor).

⁷⁵ “any musical system which permits or establishes polyphony bears within itself, even at the hour of its birth, the seeds of its own destruction.”

sistema em etapas iniciais do desenvolvimento da polifonia, ainda bastante simples. Entretanto, carregam consigo – a partir do real elemento polifônico da independência das vozes – a origem da destruição do modalismo, que está intimamente relacionada com a noção de harmonia e os problemas causados pelo trítone para a música vocal de então (p. 8-9).

O desenvolvimento do aspecto da independência das vozes na polifonia ocorreu, segundo o autor, de maneira rápida; embora no exemplo do *organum Rex Coeli* houvesse um desvio entre o movimento da *vox organalis* e da *vox principalis*, elas ainda se mantinham atreladas quanto ao aspecto rítmico. Posteriormente, a *vox organalis* deixa de ocupar o registro grave da composição e passa a cruzar a *vox principalis*, até que, no começo do séc. XI, passa a ocupar, o registro agudo, recebendo maior liberdade de desenvolvimento. O ritmo passa a variar entre as vozes em algum momento entre o ano 900 e 1200 e passa-se a considerar o movimento contrário como essencial à polifonia (LEIBOWITZ, 1979, p. 9).

Leibowitz discorre então acerca do aperfeiçoamento do *organum* no século XII, no âmbito da escola de Notre Dame, obra de Leonin, e de seu desenvolvimento ulterior por Perotin, o primeiro músico a escrever para três e quatro vozes. Isso inclui um novo fator para a música: a garantia do *princípio unificador* em trabalhos então mais complexos; o que, como observado pelo autor, se dá na obra a quatro vozes de Perotin, recorrendo-se a uma noção de economia de meios. Cita como exemplo o *organum quadruplum* de Perotin *Vide prophecie*, em que observa-se, nas três vozes superiores (acima do *cantus firmus*, que se localiza na voz mais grave), uma alternância entre três frases melódicas e suas transposições a cada trecho musical consecutivo. Também aponta a presença de imitações entre as vozes nesta composição; estes princípios são a base para o desenvolvimento da ciência polifônica (LEIBOWITZ, 1979, p. 10 e 11).

Posteriormente surge na obra de Machaut o uso de outras formas de imitação, além da imitação direta, comum à escrita contrapontística de então; Machaut, segundo Leibowitz, inaugura o uso da imitação retrógrada, uma então nova aquisição da polifonia. De acordo com o autor, também observa-se em Machaut a possibilidade de se pensar um trabalho musical de maior duração; isso é observado em sua missa, a partir da conexão das diferentes partes pelo uso de um mesmo *cantus firmus* (um canto litúrgico usado como base para a construção do contraponto) com pequenas variações rítmicas entre cada parte da missa (LEIBOWITZ, 1979, p. 11-12).

Esta maneira de se compor missas torna-se uma característica da escola flamenga, que surge por volta do ano de 1430 e, na emigração destes compositores para a Itália, se apresenta como o auge da escrita vocal *a cappella* durante a segunda metade do século seguinte; sua

importância está na codificação dos procedimentos contrapontísticos existentes: a imitação e também outros procedimentos creditados tanto aos italianos como aos flamengos, como a imitação por inversão, por aumentação e por diminuição. A criação com base nos *princípios de economia* está presente nas obras destes compositores, que, bastante complexas, chegam a ser escritas para até para 12 vozes (LEIBOWITZ, 1979, p. 12).

A respeito do aspecto harmônico, Leibowitz ressalta que, relacionado à já mencionada questão do trítono, está a dificuldade de entoação – sendo a música medieval primordialmente vocal – de determinados agrupamentos intervalares. Assim, intervalos de uníssono, oitavas, quintas e quartas (ou seja, consonâncias) eram considerados fáceis de se entoar, enquanto que os intervalos difíceis (as dissonâncias) eram terças, sextas, segundas, sétimas, intervalos aumentados e diminutos. O confronto da polifonia com uma crescente preocupação com a harmonia se mostra desde a sua origem, o que se observa a partir dessa divisão vertical em consonâncias e dissonâncias. Embora seja um processo consciente desde o início, as primeiras formas de polifonia ainda não eram governadas por leis precisamente formuladas, a não ser pela regra de que se iniciasse e finalizasse a composição em um uníssono (o intervalo consonante por excelência). Isso ocorria tanto devido a significados estéticos como práticos. A convergência final ao uníssono (espécie de ponto de chegada “magnético”) produz as primeiras fórmulas harmônicas. Segundo o autor, a importância dessas fórmulas harmônicas reside na necessidade de que os cantores e compositores possam operar a partir de intervalos familiares. Para que tanto compositores como cantores tenham segurança em sua atuação, é necessário que haja uma categorização compreensível desses agregados harmônicos. Os modos, entretanto, possuem uma tendência à *disparidade*, já que sua estrutura intervalar varia em cada caso. Assim, as cadências existentes para os distintos modos – considerando as necessidades de resolução com sensíveis ascendentes e descendentes – não são idênticas (LEIBOWITZ, 1979, p. 11 a 16).

Para que essas cadências ocorram de maneira a trazer uma sensação mais satisfatória, segundo Leibowitz, devem haver alterações ascendentes em modos que possuem distância de um tom entre a sétima nota e a fundamental, de modo a produzir uma sensível, que se encaminha para a nota final do modo; tal tipo de alteração é somada, no processo de transformação da música modal, às já mencionadas alterações sobre a nota Si (para Si bemol), realizadas de modo a evitar o trítono. O modo frígio, que possui sensível descendente sobre o segundo grau, não recebia alterações sobre o sétimo grau, e com o tempo foi sendo usado com menos frequência, até que passou a ser usado com a segunda elevada. Desta forma, acabou-se padronizando os modos em dois protótipos, correspondentes aos tipos maior e menor, o que

significa que as características individuais dos modos acabaram sendo suprimidas. As necessidades da polifonia a respeito das fórmulas harmônicas acabaram, com o tempo, resultando na própria dissolução do sistema modal (LEIBOWITZ, 1979, p. 16 e 17).

Assim, a especialização dos modos é substituída pela padronização a partir de apenas dois modos, enquanto que as próprias alterações dos graus dos modos acabam por expandir-se de sete notas disponíveis no sistema modal para doze notas. As transformações ocorridas ao longo da história da polifonia até então apontam para o novo sistema de referência (o tonalismo), que abrange um diferente mundo sonoro, erigido a partir das aquisições obtidas com o desenvolvimento da música modal (LEIBOWITZ, 1979, p. 20).

As aquisições mais recentes advindas do período ulterior da música modal, ou seja, antes provenientes do mundo sonoro modal, encontram espaço para seu desenvolvimento no novo mundo sonoro. Agora, a música tonal não mais se resume a um sistema essencialmente diatônico – no qual, em grande medida, a polifonia modal se baseava, se não concretamente, ao menos como projeto – mas sim, em um sistema que tem o cromatismo como elemento intrínseco, sendo sistematizado nessa direção por teóricos como Zarlino e alcançando um maior balanço com o sistema do temperamento igual (LEIBOWITZ, 1979, p. 21). Algumas aquisições provenientes do sistema modal são mantidas, embora algumas delas assumam uma nova dimensão, como a especialização modal ainda existente entre os modos maior e menor, embora isso se apresente de maneira muito menos variada em relação ao que ocorria anteriormente. Ainda assim, tal diminuição na variedade de modos é coerente com o próprio fato de que a música tonal, com sua possibilidade de transposição de tais modos a todos os tons, se baseasse em maior medida na junção tonal do que na cor modal, sendo que a tonalidade de uma obra é a característica essencial; as formas sonoras se relacionam com o princípio unificador que é encarnado nessa tonalidade (maior ou menor), de onde são derivados os elementos estruturais da obra (p. 21 e 22).

Desta forma, se o sistema modal tinha como característica a especialização modal, o sistema tonal traz consigo a universalidade tonal, na qual todas as escalas criadas se tratam de transposições dos modelos maior e menor. A sistematização desse estado de coisas é algo que vem posteriormente a uma prática que já ocorria, sendo difícil diferenciar o que seria o final da prática da polifonia modal e o início da polifonia tonal, ou seja, o que se observa, segundo o autor, é a continuidade, e não o rompimento com a prática anterior. Entretanto, tal sistematização permite tanto uma melhor classificação das aquisições mais recentes da polifonia quanto uma nova abordagem às aquisições subsequentes. Embora seja ressaltada, pelo autor, a continuidade em relação ao passado, com o tempo o sistema tonal tende à

realização de sua essência, que diz respeito à preferência ao modo maior – ou seja, uma aquisição que ressalta ainda mais o caráter universalista do sistema, em detrimento da especialização modal – bem como a redução ao denominador comum do cromatismo (o que, em período posterior, adquire tamanha importância a ponto de ofuscar o próprio material escalar de origem). Ainda que o cromatismo tenha sido herdado da prática modal, ele aqui se apresenta em correlação com o próprio sentido universalista do tonalismo, mas, ao mesmo tempo – assim como o foi para a polifonia modal –, como o elemento de sua destruição (LEIBOWITZ, 1979, p. 22-23). Em outras palavras:

O sistema tonal (assim como o sistema modal no início da polifonia), porque ele contém elementos capazes de favorecer o crescimento da polifonia, está predestinado, e irá, um dia, morrer daqueles mesmos elementos que o fizeram viver.⁷⁶ (LEIBOWITZ, 1979, p. 24, tradução nossa)

Outra diferenciação entre o sistema tonal e o sistema modal é que, neste, as funções modais são essencialmente melódicas, enquanto que, naquele, a harmonia é quem assume maior importância, de modo que as funções melódicas são suprimidas de modo a favorecer o aspecto vertical. Assim, observa-se que, não sendo o sistema modal apropriado para a polifonia, ele não podia abranger plenamente todos os parâmetros desta. O advento do sistema tonal, segundo o autor, é uma necessidade, e, após a obra de Bach, o tonalismo conta com uma estrutura harmônica precisa – protótipos de acordes (tríades⁷⁷) construídos sobre cada grau da escala, que correspondem ao maior nível de consonância agora disponível –, que faz com que o valor funcional da harmonia possa ser comunicado. As tríades que passam a estruturar a harmonia são legadas da prática polifônica do início da tonalidade e já foram usadas ao longo dos séculos XVI e XVII; sua legitimação pelo sistema tonal se relaciona com a fundamentação dos princípios que o regem, em íntima relação com a tríade perfeita (LEIBOWITZ, 1979, p. 23-24).

Assim, essa estrutura harmônica do tonalismo permite sua expressão a partir desses acordes construídos sobre os graus da escala. Levando-se em consideração que a tríade da tônica é o principal grau da tonalidade (ao qual uma composição tonal muitas vezes tende a

⁷⁶ “The tonal system (just like the modal system at the beginning of polyphony), because it contains elements capable of favoring the growth of polyphony, is foredoomed, and will one day die from those very elements which made it live.”

⁷⁷ O autor ressalta que a justificativa para esta nova classificação a respeito da consonância (que, passou a abranger também a terça, de forma que os intervalos da tríade se classificam plenamente nesta categoria) em grande medida eram trazidas a partir da ciência, sobretudo por seus intervalos estarem contidos nos parciais da série harmônica, o que faz corpo com uma tendência comum ao pensamento acerca das artes da época, em que se considerava que a perfeição da arte residia na imitação da natureza. Como exemplo, cita as artes plásticas da Renascença, que buscam a perfeição de tal imitação a partir de noções científicas de anatomia, perspectiva etc. (LEIBOWITZ, 1979, p. 24).

retornar), tanto no modo maior quanto no menor, os acordes construídos sobre os graus IV e V são do mesmo tipo que o acorde de tônica (ou seja, maiores no modo maior e menores no modo menor). Assim, estes graus oferecem risco à afirmação da tonalidade, já que, sendo o sistema universalista, ou seja, havendo a capacidade de que estruturas intervalares sejam plenamente transpostas, há a possibilidade de que estes graus soem como o I grau de uma nova tonalidade, já que possuem a mesma estrutura intervalar. Os outros graus não oferecem tanto risco, sendo então relacionados às outras funções principais. Desta forma, há uma *tensão* estabelecida entre essas funções principais, que em uma composição plenamente tonal deve ser resolvida pela resolução sobre a tônica (LEIBOWITZ, 1979, p. 24-25).

Essas três funções principais são as principais funções da tonalidade, o que é possível por conta da relativa universalidade do sistema que permite a transposição das mesmas estruturas intervalares entre tonalidades (garantindo a unidade de cada função), que, em si, são transposições a partir de um mesmo modelo intervalar. O mesmo não poderia ocorrer no sistema modal, por exemplo, graças à especialização dos modos; os mesmos graus em cada modo teriam uma configuração intervalar distinta, o que, pela impossibilidade de verificação de uma *identidade*, exclui a noção de *função* (LEIBOWITZ, 1979, p. 25).

Embora o tonalismo se estruture sobretudo a partir e fatores harmônicos, ainda subsistem aspectos na escrita baseada em progressões harmônicas que remetem ao período anterior. Nos trabalhos dos polifonistas que atuaram no considerado período de transição entre os últimos trabalhos modais e os primeiros tonais não mais escreviam à maneira contrapontística (e sim, harmônica), embora o contraponto ainda subsistisse no âmbito do projeto de suas composições, podendo, estes aspectos contrapontísticos, serem reconhecidos no recurso da condução de vozes com que se alcança tais progressões de acordes. Essa permanência de recursos contrapontísticos na nova escrita é exemplificada por Leibowitz a partir da música de Bach, que se destaca pelo domínio das funções harmônicas, estabelecendo-as de maneira a contribuir para o futuro desenvolvimento da tonalidade, mas utilizando-se de formas polifônicas para isso – o que, com maior perfeição, segundo o autor, é conseguido a partir da fuga, uma forma derivada da prática musical estabelecida pela escola flamenca, no século XV. As fugas de Bach, segundo o autor, exibem um estilo contrapontístico até mesmo mais complexo do que o dos contrapontistas do passado – como exemplo, se refere a fugas da *Arte da Fuga* – embora elas possam ser entendidas a partir de acordes tonais, cuidadosamente controlados do ponto de vista funcional. Além do mais, a fuga é usada por Bach para estabelecer o conflito essencial entre tônica e dominante, regiões para as quais o tema é alternadamente transposto. Assim, um plano contrapontístico, segundo o

autor, pode existir simultaneamente a um plano harmônico, não sendo estas duas ideias contraditórias entre si (ou seja: podem ser, portanto, aspectos concomitantes da polifonia) (LEIBOWITZ, 1979, p. 25-27). Apesar disso, Leibowitz pondera:

Entretanto, não nos enganemos; em toda a história da música até o século XX, este estado de coisas existiu apenas uma vez. A obra de Bach, situada na junção de duas vias da música – uma obra cuja existência parece ter sido preparada por séculos de trabalho árduo, e em que a fertilidade de muitas terras é consumada – realiza a síntese de duas expressões fundamentais da polifonia com felicidade sem paralelos. Isso é o segredo da impressão de absoluta perfeição que nós recebemos da música de Bach.⁷⁸ (LEIBOWITZ, 1979, p. 27, tradução nossa)

Em seguida, Leibowitz ressalta que após Bach, a tendência que se observa na música tonal é tanto a separação entre contraponto e harmonia como o próprio desaparecimento do contraponto (com algumas escassas exceções) como procedimento vigente. Assim, tendo em vista o intuito que levou à criação do tonalismo, ou seja, de justificar a harmonia da música do século XVI em diante, o autor observa que o tonalismo não parece ajustar o contraponto de maneira adequada, sugerindo que tal escrita contrapontística teria o desenvolvimento livre de suas vozes dificultada pela necessidade de que se tenha controle constante dos tipos de acorde e de funções tonais. Afirma também que, embora essa característica do contraponto seja levada em consideração, outros exemplos musicais – como o ocorrido no compasso 12 da canção Opus 42, nº 4 de Schumann – se mostram como contraexemplos, em que ideias harmônicas podem gerar passagens contrapontísticas. Também considera a possibilidade de que tais passagens sejam resquícios das fórmulas modais (LEIBOWITZ, 1979, p. 27-28).

Em seguida, Leibowitz ressalta a importância de outros tipos de acordes, que fazem parte do sistema tonal e que foram herdados do sistema modal, como é o caso dos acordes com sétima. Retomando à prática da composição nos séculos XVI e XVII, explica como esses acordes já assumem uma função na música, o que é explicado a partir do conceito de tensão e relaxamento, já existente desde o início da polifonia (tensão criada pelos intervalos dissonantes e resolvida ao final em uníssono)⁷⁹. Da mesma maneira, isso ocorre no sistema tonal, mas como a tríade passa, no final do século XV, a ser considerada uma consonância, a

⁷⁸ “However, let us not deceive ourselves; in the entire history of music up to the twentieth century, this state of affairs existed only once. The work of Bach, situated at the junction of two roads of music—a work the existence of which seems to have been prepared for by centuries of arduous labor, and in which the fertility of many lands is consummated—realizes the synthesis of two fundamental expressions of polyphony with unparalleled felicity. That is the secret of the impression of absolute perfection which we receive from the music of Bach.”

⁷⁹ O autor toma partido pela explicação do uso de tríades e tétrades na música dos primeiros harmonistas a partir de necessidades advindas da prática da composição. Em outras palavras, coloca-se com estranhamento diante da possibilidade de que, originalmente, os compositores tenham, conscientemente, elencado o uso de tríades, por exemplo, a partir de princípios físicos e matemáticos visando a imitação da natureza (ou seja, a escolha da estrutura a partir de uma alusão à estrutura de parciais da série harmônica) (LEIBOWITZ, 1979, p. 29-30).

relação de tensão e relaxamento no sistema tonal se dá a partir da contraposição da tríade com os acordes de sétima (estes, dissonantes). Se os acordes de sétima são obtidos, assim como as tríades, pelo empilhamento de terças, isso passa a ser expandido para acordes mais complexos, como acordes de nona, de décima primeira, etc.⁸⁰ Esta explicação, entretanto, segundo o autor, é apenas uma sistematização teórica de algo que ocorria na prática da composição, sendo que os compositores não estariam preocupados com o *sistema* de terças em si. Assim, para Leibowitz, a procura pelas causas do crescimento da complexidade da harmonia tonal deve se dar a partir de todos os problemas da própria polifonia. Desta forma, reciprocamente, tanto houve um avanço da música instrumental a partir do século XV – devido à maior complexidade da polifonia e dificuldade de entoação vocal de determinados acordes (o que ocorreu também em grande medida a partir do século XVIII devido às mesmas razões) como também o crescimento da prática de música instrumental também influenciou a evolução da polifonia (LEIBOWITZ, 1979, p. 29-31).

As novas direções da polifonia⁸¹ com o avanço da música instrumental se apresentam nas possibilidades de movimentação das vozes instrumentais, bem como em novas possibilidades de estilo, tessitura, entoação, ritmo, andamento, complexidade métrica, maior liberdade para as partes instrumentais, sobretudo em relação à condução de vozes, característica da música de então (e presente como projeto na mente dos compositores até o século XIX). Há, portanto, um enriquecimento de possibilidades melódicas, rítmicas e harmônicas (LEIBOWITZ, 1979, p. 32) – os três elementos constituintes da música polifônica, como notado no início por Leibowitz (p. 3). Além disso, a consciência tonal incorpora os novos acordes possibilitados pela prática instrumental polifônica, incluindo aqueles considerados “artificiais”⁸², ou seja, que ultrapassam a configuração de parciais da série harmônica (p. 32).

Assim, desde o início da tonalidade, observa-se aquisições de caráter harmônico que são listadas por Leibowitz: primeiramente o uso de acordes construídos com base na própria

⁸⁰ Este também podendo ser explicados por parâmetros naturais, embora alguns tipos específicos desses acordes possam escapar da estrutura da série harmônica, chamados, segundo o autor, de “artificiais” pela falta de um termo mais apropriado (LEIBOWITZ, 1979, p. 30-31).

⁸¹ Leibowitz (1979) ressalta que muitas dessas novas possibilidades já se apresentavam na obra de Bach, a partir da qual cada geração de compositores parecia seguir na mesma direção; entretanto, acredita que essas gerações não estariam conscientemente preocupadas com avanços em termos harmônicos, o que somente seria abordado com a obra de Debussy, já com a polifonia completamente independente de suas origens provenientes do contraponto (p. 32).

⁸² Leibowitz ressalta que os termos “naturais” (para se referir aos acordes provenientes da série harmônica) ou “científicas” (para se referir à alusão a uma origem de tais materiais pela tentativa de imitar a natureza na música a partir de uma consciência matemática e física) são abandonadas posteriormente quando, a partir de aquisições abundantes de acordes considerados “artificiais”, tais tentativas de explicação da origem dos materiais a partir da imitação consciente (a partir da ciência) da natureza se mostram ineficientes (p. 34).

tonalidade, depois o uso de modulações simples para graus vizinhos (predominantemente a dominante e subdominante), que fortalece o retorno à tonalidade inicial. A partir de modulações para a relativa menor (sendo as tonalidades maiores preferenciais na prática tonal, como já dito anteriormente), que amplia-se para a incorporação dos acordes construídos sobre a escala menor ascendente (ou seja, com o 6º e 7º graus elevados), que passam a ser *incorporados*, futuramente, ao modo maior. Havendo essa incorporação, que não passa da inclusão de características específicas do modo eólio, expande-se à inclusão de outros modos, o que amplia consideravelmente a quantidade de acordes disponíveis para a tonalidade. Com a ampliação dos acordes possíveis no interior da tonalidade, surge um acorde que ameaça a estabilidade do sistema, que é o acorde de sétima diminuta (no original: “diminished seventh chord”), que, por sua estrutura intervalar, pode estar contido em qualquer tonalidade (LEIBOWITZ, 1979, p. 33-34).

O autor classifica como “primeira fase do cromatismo” aquela que se inicia com Bach, em que começa a surgir um novo elemento: a ocorrência de modulações cada vez mais tensas e em direção a regiões cada vez mais longínquas em relação à tonalidade fundamental. Este processo, antes de ser levado aos seus limites (cita como exemplo Schubert e Weber), em Bach e Mozart já ocorriam livremente modulações para a subdominante menor, cujos recursos ainda não eram acessíveis à tonalidade principal pelo empréstimo dos modos antigos (ou seja, tais recursos apenas eram acessíveis pela modulação). Com a incorporação dessa nova região ao modo maior, qualquer tonalidade passa a poder ser misturada com qualquer outra, já que todos os tipos de acordes em todas as tonalidades estão contidos nessa nova possibilidade – o que se revela na obra de Schumann e de Brahms (LEIBOWITZ, 1979, p. 34-35).

Com a obra de Wagner, segundo o autor, inicia-se a segunda fase do cromatismo, o qual agora ocupa todos os domínios, desde a condução de vozes até a própria estrutura dos acordes, que passam a ter sua configuração, baseada em terças, desfigurada. Explicações funcionais precisas da harmonia vão se tornando inviáveis e se mostra presente na harmonia progressões de acordes vagos e errantes que criam um caos tonal. As melodias (“melodias sem fim”) de Wagner não têm pontos fixos e as demais vozes centrais se tornam variadas, móveis e demonstram irregularidade rítmica; tal é a complexidade que assume a polifonia, na qual ainda subsiste a tonalidade, embora sob grande pressão. Sua obra, segundo Leibowitz, se encontra nos limites da música contemporânea da época em que escreve, de modo que os compositores de seu tempo – Leibowitz viveu de 1913 a 1972 (LEIBOWITZ, 1979, p. ii) – lidaram com o desenvolvimento e solução dos problemas colocados por Wagner

(LEIBOWITZ, 1979, p. 35-36).

No texto de Leibowitz, portanto, é possível verificar, em sua busca pela reativação do significado da evolução da polifonia, algumas diretrizes, que o próprio autor sumariza ao final do *Prolegomena to Contemporary Music*:

Em sua totalidade, a história da polifonia apresenta o aspecto de uma corrente viva de aquisições. Com cada nova aquisição, um novo estágio, que sintetiza todos os estágios precedentes, é estabelecido; e esta síntese constitui uma premissa necessária para futuras aquisições. É evidente que tal síntese não deve passar por um definido e imutável resultado além do qual não se pode ir. Ao contrário, não apenas todas essas sínteses implicam a possibilidade de continuação, mas tal possibilidade pertence à própria essência da polifonia.⁸³ (LEIBOWITZ, 1979, p. 36)

Assim, Leibowitz considera a história da polifonia a partir de uma evolução⁸⁴, em que novas características são incorporadas e inserem a polifonia em um novo estágio, que é a síntese dos anteriores (sempre em transformação). Também nota que essa evolução da polifonia, desde sua origem até Wagner, se trata da história de dois sistemas de referência: o modalismo e o tonalismo; o primeiro nasce da música monódica e, diante da harmonia, é superado, vindo à vigência o segundo, que Leibowitz demonstra ser “especificamente polifônico” (LEIBOWITZ, 1979, p. 37). Em outras palavras, o sistema tonal, que, a princípio, mantém características do sistema anterior (p. 37), é capaz de abranger de maneira mais adequada o parâmetro harmônico, essencial para Leibowitz como componente da polifonia, o que já aponta no início de seu texto (p. 3). Novas aquisições são realizadas ao longo do sistema tonal, este possuindo, então, um caráter universal, em contraste ao caráter específico dos modos. A evidência de que o tonalismo, assim como o modalismo, não é um sistema que serve à polifonia permanentemente é o fato dele apresentar um elemento subversivo desde seu início, ou seja, o cromatismo (p. 37). Em outras palavras, o cromatismo é um elemento essencial, e que atua, desde a origem do tonalismo, tanto como elemento fortalecedor (no âmbito da modulação com retorno à tonalidade fundamental) quanto como elemento de dissolução (ao passo que o próprio escape da tonalidade e a distorção das estruturas harmônicas fundamentais causadas pelo cromatismo virão a descaracterizar a tonalidade a partir de determinado momento da história, após muitas etapas e aquisições se desenvolverem).

⁸³ “In its entirety, the history of polyphony presents the appearance of a living chain of acquisitions. With each new acquisition, a new stage, which synthesizes all preceding stages, is set up; and this synthesis constitutes a necessary premise for future acquisitions. It goes without saying that no such synthesis should pass for a definite and immutable result beyond which one cannot go. On the contrary, not only do all these syntheses imply the possibility of a continuation, but such a possibility belongs to the very essence of polyphony.”

⁸⁴ Termo adotado pelo próprio Leibowitz. Willy, ao se referir ao autor, aponta para este detalhe, e opta pelo termo “transformação”, como será visto a frente.

Ao mesmo tempo em que se trata da história do sistema modal e tonal, Leibowitz apresenta também a história da polifonia como a história dos estilos contrapontístico e harmônico, os quais não podem existir de maneira pura, já que tanto o contraponto se pautou em considerações harmônicas como, no âmbito do período analisado pelo autor, a harmonia resulta da condução de vozes. Entretanto, ambos os estilos apresentam características essenciais: no caso da harmonia, a criação de suas próprias fórmulas harmônicas, que ao evoluírem (continuamente), ao longo da criação de novos acordes, têm as suas origens contrapontísticas esquecidas e passam a ser utilizadas de maneira puramente harmônicas (a música pianística, segundo o autor, tem importância neste processo); no caso do contraponto, ele se mantém na mente dos compositores como projeto, e compositores desde Bach até Wagner se dedicam ao estilo linear de sua escrita; ao mesmo tempo, o próprio tonalismo, ao final do século XVIII, quando o contraponto parece ter ficado para trás, cria o quarteto de cordas, como expressão ideal da tradição contrapontística na música tonal. Ao mesmo tempo, a mobilidade já ressaltada nas vozes internas da música de Wagner mostra sua dedicação ao contraponto (LEIBOWITZ, 1979, p. 37).

Também o problema da forma musical é colocado pelo autor como de grande importância para o desenvolvimento da polifonia, considerando a existência do princípio unificador como elemento comum a qualquer criação musical, e que implica as noções – não absolutas, mas aplicáveis de acordo com uma evolução lógica – de economia, tensão, relaxamento, entre outros. Quanto à realização da forma musical, observa o seu desenvolvimento na música ocidental em direção a obras cada vez mais extensas e complexas, o que exemplifica tanto a partir da simetria observada no *organum Rex coeli*, como no desenvolvimento da *sonata*, uma forma essencialmente longa e complexa, e que desde sua formulação por Haydn (ainda consideravelmente simétrica) se torna cada vez mais assimétrica em sua evolução. Também nota, a respeito da evolução do conceito de dissonância, uma modificação de modo a ampliar aquilo que era considerado como consonância, antes restrita aos intervalos de oitava, quarta, quinta e uníssono, e posteriormente ampliada, até a chegada da música cromática, em que há uma ampliação do escopo de acordes possíveis de serem utilizados, de modo que o cromatismo passa a explicar qualquer acorde (LEIBOWITZ, 1979, p. 38).

A maneira como Leibowitz analisa o desenvolvimento da história da música tem em sua abordagem características bastante dialéticas, sobretudo no que diz respeito à observação de contradições internas presentes no próprio objeto de estudo – ou seja, a polifonia como aspecto condutor do desenvolvimento da música erudita ocidental. Tais contradições ocorrem

a partir do desenvolvimento de alguns dos próprios elementos fundamentais de cada sistema de referência, como é mencionado a respeito do *cromatismo*, que é tanto uma necessidade (de ambos os sistemas), como o causador de sua própria superação: no sistema modal pela descaracterização dos modos, em conjunto com um maior foco na harmonia do que no contraponto; e no sistema tonal, tanto por conta da descaracterização da estrutura dos acordes fundamentais como pela própria superação da afirmação da tonalidade perante a própria modulação, que, outrora, foi um recurso que reforçava a tonalidade. A história da Música Erudita Ocidental, para Leibowitz, é, portanto, a história do desenvolvimento da polifonia, que ocorre a partir de um processo que se desenrola ao longo de muitos séculos, em meio a uma série de aquisições obtidas pela prática e que leva a mudanças qualitativas em relação ao sistema de referência.

Embora o texto de Leibowitz, analisado aqui, não esgote o conhecimento necessário da história para que se tenha um domínio adequado da composição, optamos por apresentar suas ideias, que já em alguns momentos foi citada por Willy e apresenta maior familiaridade com sua visão a respeito da história. Também observa-se no trabalho de Ulbanere (2005) a referência ao conceito de polifonia de Leibowitz como material importante das aulas dadas por Willy durante o curso de *Linguagem e estruturação musicais*⁸⁵, ocorridas na ECA:

O conceito de polifonia trabalhado pelo professor está ligado ao conceito desenvolvido por René Leibowitz em sua abordagem da História da Música Ocidental. (...) é possível dizer que Leibowitz pensou a polifonia da música ocidental como um fator determinante para diferenciá-la de outras músicas porque o resultado com a sobreposição de melodias gerou transformações no próprio “material musical”. Willy baseia-se, no início, principalmente em algumas obras de Chopin para relacionar o som - através da simultaneidade de seus parâmetros, portanto “polifônico” por natureza - à polifonia, mostrando exemplos de casos excepcionais de polifonias e definindo heterofonia. Destaque-se a preocupação em confrontar dialeticamente o assunto principal com seu oposto, a melodia. Ao realizar, nas duas últimas aulas do primeiro módulo (I_13, 14) uma análise desta também relacionando suas propriedades aos parâmetros do som, o professor mostra a melodia como polifônica à medida que é resultado também da simultaneidade desses parâmetros. Isso dá uma outra dimensão à compreensão de ambas, já que as relaciona com uma origem em comum, e garante uma unidade ao conjunto. (ULBANERE, 2005, p. 64-65)

Assim, torna-se adequado um detalhamento mais específico, a partir dos registros de aula realizados por Ulbanere (2005) acerca de alguns aspectos visíveis, na pedagogia de

⁸⁵ É interessante ressaltar que as transcrições contidas no trabalho de Ulbanere (2005) retratam as aulas dos módulos do curso dado por Willy no ano 2000, o que não quer dizer que elas ocorressem necessariamente da mesma maneira em todos os anos. Como poderá ser visto em relatos dos participantes desta pesquisa (contidos nos anexos da dissertação e discutidos posteriormente), as aulas podiam ser modificadas de ano a ano. O que nos interessa, aqui, é poder observar, de maneira geral, como as fontes e o *modus operandi* de Willy ocorriam em vista da maneira como Willy pensou a educação na época; ou seja, este registro legado pelo autor citado acima, bastante informativo em relação a como o curso ocorreu naquele ano, nos serve como uma amostra de tal pensamento.

Willy, em sintonia com essa concepção de história exposta aqui, bem como acerca da parametrização da polifonia. A concepção de Leibowitz acerca da música erudita, é plenamente referenciada pelo professor em suas aulas, o que se apresenta de maneira bastante completa nas primeiras aulas registradas do terceiro módulo de seu curso, em que Willy introduz a visão de história da música de Leibowitz, conduzindo a classe a um trabalho baseado no dodecafonismo. Diversas características do desenvolvimento musical levantadas por Leibowitz aparecem no relato da segunda aula do terceiro módulo do curso de Willy, como a diferenciação da história da música ocidental erudita em relação às outras músicas do mundo pelo fato de que ela se desenvolveu a partir da polifonia (erigida a partir do cantochão) e que necessitava de uma notação para ser realizada (e para ser transmitida por toda a Europa cristã). Willy também fornece uma explicação a respeito da realização das primeiras polifonias em quintas paralelas, que considera que, na ausência de mulheres cantoras a partir de certo momento da história, seria mais adequado o canto em quintas para as vozes masculinas, que não conseguiriam atingir duas oitavas em algumas melodias. Também relata a respeito da consciência do material musical necessário para a realização do canto gregoriano, o conhecimento dos modos e do sistema de referência para a possibilidade de invenção (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 90-91)

Também ressalta, nesse canto em quintas que se estabelecia, a dificuldade trazida pelo trítone para a entoação, que resultou na utilização de alterações nas notas FÁ – SI, que iniciariam o ciclo que descaracterizaria o caráter “individualista” dos modos, em referência ao que Leibowitz classifica como “especialização modal”. Então surge a questão da independência de vozes para que se evite as quartas paralelas a todo o tempo e se evite o trítone (o *organum Rex coeli* é também utilizado como exemplo por Willy). Uma informação distinta que traz é a observação a respeito da penúltima nota de tal organum, que é realizada também em uníssono, assim como a última, o que indica o início da cadência. Willy diz: “A cadência é importante, aqui e nessa época, porque define o modo, e porque é um sinal (uma pontuação) de que a música vai terminar. Um sinal social. Quer dizer que a cadência tinha um sentido, um significado.” (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 91). Também ressalta o sentido da cadência diante da imprevisibilidade característica da música modal. Discorre acerca das dissonâncias e consonâncias do período, e como as terças, consideradas dissonâncias, eram mais dificilmente recebidas pelo homem medieval do que as segundas (talvez por estarem acostumados a ouvir as quartas). A partir disso, ressalta novamente que a percepção musical se relaciona a um código social, o que também explica como a música da Inglaterra (afastada do continente) já tinha muito antes a terça incorporada em sua música (ULBANERE, 2005,

ANEXOS, p. 91 e 92).

Retoma a ideia de princípio unificador de Leibowitz a partir do *Rex coeli*, que é obtida a partir do ritmo igual entre as vozes; a clareza, então, é dada como característica do compositor medieval, já que este recurso facilita na compreensão do texto. Ressalta ainda que a prática é o que gera a teoria e que a Música Erudita, segundo Leibowitz, é um ato de vontade humana. Ressalta, ainda recorrendo ao conceito de *princípio unificador*, que Leibowitz pensava a polifonia como sendo o princípio unificador da Música Erudita, o que faz todo o sentido, ao observar como ele a define como sendo o propulsor das mudanças da história (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 92).

Acerca do desenvolvimento da escrita, traz à tona a Harmonia e o contraponto como dois tipos de polifonia (ao mesmo tempo em que a polifonia envolve ambos os aspectos, embora sempre tenda a um deles). Depois, explica como os modos são essencialmente individualistas tocando um mesmo salmo de antífona de uma véspera nos diferentes modos (soando de maneiras distintas a cada vez) e, depois, realiza uma comparação ao caráter universalista do tonalismo, transpondo um tema de sonata de Mozart a diversos tons (que resulta, obviamente, em continuar soando da mesma maneira) (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 92). Então, ressalta o aspecto dialético da transformação dos sistemas musicais:

A grande força do sistema modal é o caráter particular de cada modo. Esse caráter particular é dado pelos intervalos de meio tom mi-fá e si-dó. Os meios tons é que particularizam cada modo pois, em cada centro modal eles estarão a distâncias diferentes do início da melodia, modificando as relações intervalares, de maior para menor ou vice-versa, da melodia. Essa grande força do modalismo também foi a gênese da sua deterioração. A dialética explica muito bem e claramente que cada sistema tem, em seu próprio bojo, seu elemento de destruição. Aquilo que faz um sistema crescer, também o destrói ou deflagra sua destruição. Por exemplo, o lucro fez crescer o capitalismo, mas agora é a causa de seu declínio.⁸⁶ (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 92)

⁸⁶ Interessante notar que este aspecto da análise de Leibowitz, a respeito dos elementos motores da polifonia serem a semente da própria destruição do sistema em que se inserem se assemelha muito à concepção de Marx e Engels, expressa no *Manifesto do Partido Comunista*, acerca da luta política em que a burguesia insere o proletariado e que coloca em risco a própria hegemonia burguesa. Pode-se ilustrar essa ideia a partir de dois trechos do referido *Manifesto*. O primeiro é: “A burguesia encontra-se em luta permanente. De início, contra a aristocracia, depois, contra outras frações da própria burguesia cujos interesses entram em contradição com o desenvolvimento da indústria; e, sempre, contra a burguesia dos demais países. Em todas essas lutas, ela se vê obrigada a apelar para o proletariado, a recorrer à sua ajuda e, assim, a arrastá-lo para o movimento político. Portanto, a burguesia alimenta o proletariado de seus próprios elementos formativos, ou seja, de armas contra si mesma.” (MARX; ENGELS, 2012, p. 55). Como complemento, pode-se observar um segundo trecho: “As armas de que a burguesia se valeu para derrotar o feudalismo voltam-se agora contra a própria burguesia. Ela, porém, não apenas forjou as armas que vão matá-la, mas gerou também os homens que vão empunhar essas armas: os trabalhadores modernos, os proletários.” (MARX; ENGELS, 2012, p. 51), tendo em vista que parte do texto dos autores mostra como o proletariado foi recrutado pela burguesia dos “pequenos extratos médios” (p. 52) da sociedade, e que, para sobreviverem, enquanto se tornam instrumentos para o acúmulo de capital da burguesia, devem se submeter às condições precárias de vida e salário impostas pela burguesia (p. 52).

Em seguida, Willy mostra como as cadências modais, originalmente, eram distintas, e se tornam homogêneas a partir das alterações cromáticas, que, em conjunto com as alterações usadas para evitar os trítonos, vieram a minar o sistema modal. Retoma o conceito de princípio unificador para discorrer a respeito das imitações – diretas, retrógradas (com Machaut), invertida e retrógrada da invertida (a partir da Escola Flamenga) – e outros recursos unificadores observados em obras ouvidas em sala. Desemboca, então, partindo da música mais avançada a partir do século XV, na homogeneização dos modos, e, a partir de 1500, com o uso de 12 notas da escala cromática em vez de 7 notas diatônicas (não havia mais a diferenciação entre os modos, embora o tonalismo, entendido como tal, apenas viesse depois). A música, então, passa a tender mais para a Harmonia do que para o contraponto, característico da música modal (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 93-94).

A aula seguinte, de número 3, do terceiro módulo, Willy inicia falando a respeito da diferença entre a Música Erudita Ocidental e as outras músicas do mundo, o que tem como aspecto importante o desenvolvimento da notação musical ocidental. As transformações ocorridas na música ocidental (Willy usa a palavra “transformações” e ressalta que Leibowitz utilizava a palavra “evolução”, como pode-se ver nos trechos de seu livro, citados anteriormente⁸⁷) que só poderiam ter ocorrido com base na notação musical, sobretudo no que diz respeito à polifonia, tal como se deu no ocidente. Willy ressalta que há também polifonias em outras culturas – como na música Balinesa ou a música africana – mas que esse tipo de polifonia era pautada no timbre, e não nas alturas musicais (algo que só ocorreu na música ocidental). Assim, a polifonia ocidental se pautou na sobreposição de alturas musicais, o que trouxe problemas de afinação, e a resolução desses problemas de afinação fizeram com que a música fosse se transformando, desta forma tornando-se, como sublinha Leibowitz (segundo Willy), histórica (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 94-95).

Assim, tal desenvolvimento não seria possível através da tradição oral, como é comum em outras culturas, e a realização de projetos mais complexos seria inviável sem tal recurso (cita como exemplos a *Missa Papae Marcelli* ou missas de Lassus, inviáveis de serem transmitidas oralmente). Também ressalta que “a música erudita japonesa, por exemplo, permanece a mesma há, aproximadamente, 700 anos” (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 95), o que ilustra o fato de que essa transformação histórica é uma característica somente da música ocidental. Nessa transformação, a polifonia é o princípio básico e unificador de toda a música ocidental, e também a causadora de suas transformações. Ilustra, então, tal

⁸⁷ Talvez isso tenha a ver com a argumentação de Leibowitz, que conduz seu pensamento para justificar o dodecafonismo como resultado do desenrolar da História.

transformação pela diferenciação ocorrida, ou seja, entre o mundo sonoro modal que compreendia sete notas, com sete estruturas modais possíveis, e que, posteriormente, tenha havido uma ampliação para doze notas e apenas dois modos (maior e menor). A unificação do conjunto de modos ocorre pela cadência, que antes era variada e, depois, passou a ser padronizada a partir da cadência jônica (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p.95). Nesse contexto, Willy afirma, novamente ressaltando o caráter dialético de tal abordagem:

Há nisso algo dialético. O que é óbvio, porque a dialética está em todas as coisas. Dialeticamente, as notas que nem existiam possibilitaram o fim de um sistema de referência e o início de outro. Se tínhamos, com o modo, a particularização, passamos a ter, com a tonalidade, a universalidade. (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 95)

Retoma, então, o conceito de consonância e dissonância e afirma que ele é um conceito cultural, com o exemplo da terça, considerada consonância na música inglesa (já no século XIV), diferentemente da música do continente. Então, fala acerca do princípio unificador, o qual possui vários níveis: no âmbito da História da Música Ocidental, como dito acima, o princípio unificador é a própria polifonia; assim também há um princípio unificador no âmbito do sistema de referência, e, de maneira mais particular, também há no âmbito de cada obra musical. Assim como o conceito de acorde perfeito foi fundamental para a tonalidade – e para a estabilidade da polarização do conjunto – também o foi o cromatismo, embora pouco usado no início da tonalidade. Com a terça incorporada ao sistema tonal como consonância, surge então a tríade como unidade harmônica consonante, mas, ao mesmo tempo, também a sobreposição de terças – assim como o próprio cromatismo – agiu de forma a desestabilizar o tonalismo futuramente. A sétima menor, também resultado dessa sobreposição de terças, que quando ocorria na função dominante fortalecia a atração da tônica, quando usada em outros graus da escala (em termos da referida atração, refere-se a acordes maiores com sétima menor) atraía outras polarizações, o que é o princípio da modulação: afirmação e, futuramente, desestabilizadora da tonalidade (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 95).

Aborda em seguida a diferença entre a função modal em relação à função tonal. No primeiro caso, trata-se de uma função essencialmente melódica, o que implica uma maior liberdade de desenvolvimento das linhas melódicas, atreladas ao contraponto. No tonalismo, ao contrário, a função era vinculada à harmonia, o que implicava menor liberdade melódica e também uma maior preocupação com os baixos (mais rigoroso) em prol da condução dos acordes, mais definida. Exemplifica cantando uma música modal com um estudante, e observa como as linhas melódicas são mais livres e o compositor se preocupa mais com a

configuração dos acordes próximo à cadência. Define que há dois tipos de polifonia: o contraponto e a harmonia, sendo a primeira característica do modalismo e a segunda do tonalismo. Também ressalta que a consciência a respeito do tonalismo levou mais tempo para se instaurar do que a própria prática da música tonal, que já ocorria no século XVI, embora sem consciência de suas características fundamentais; ou seja, Willy mostra então que a música erudita ocidental busca uma síntese de seus elementos (o que sugere essa marcha em direção à transformação). Da mesma maneira, Leibowitz também mostrava esse aspecto, em que aquisições acumuladas (ou seja, mudanças quantitativas) resultariam em futuras mudanças qualitativas, quando chegasse o momento em que o próprio sistema se transformasse em um novo. O que Willy mostra discordar (embora reconheça a importância do trabalho de Leibowitz com a sua importante visão acerca da História da Música Ocidental) é que, como acreditava Leibowitz, a música seguiria essa marcha de sínteses seguidas de problemas, seguidos de sínteses até que o dodecafonismo se instaurasse como o próximo salto qualitativo da história (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 96); o que só poderia ocorrer caso a sociedade estivesse em sintonia com essa proposta dodecafônica, como uma prática comum:

O tonalismo, embora desgastado, veio de uma prática musical concreta. O dodecafonismo, ao contrário, foi ditado como regra. Leibowitz não percebeu isso porque se esqueceu da relação entre música e sociedade. A música é feita por homens, então não se pode esquecer dos homens. Havia, no material musical, algo que tendia para fora do tonalismo. Mas não havia a mesma tendência na sociedade, como um todo.⁸⁸ (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 100)

Willy segue, então, explicando acerca da relação entre natureza e cultura e desenvolve um caminho para a compreensão da transformação da escuta musical, tendo em vista a série harmônica (mas também abordando acontecimentos históricos que possam ter auxiliado para o desenvolvimento da maneira de cantar, como o exemplo da exclusão das mulheres da função de cantar na igreja), a respeito de como o surgimento dos intervalos usados na prática podem ter sido incorporados à música (a quinta, depois a terça e a sétima menor, embora de maneira restrita por conta de dificuldades de afinação). Algumas imprecisões de afinação vão sendo corrigidas pelo homem, as terças vão sendo sobrepostas, e a oitava (antes importante como harmônico acima da altura fundamental) passa a assumir importância no baixo, como reforço harmônico (um novo sentido, então). A quinta passa também a ter um sentido distinto – o de dominante –, que incorpora o intervalo de sétima menor (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 96-97).

⁸⁸ Como será tratado posteriormente, essa é uma diferença da abordagem de Willy com o dodecafonismo em seu projeto pedagógico.

Então ressalta que a formação dos acordes (pelo empilhamento de terças) sobre as notas da escala maior resulta, sobre o IV e V graus, em acordes de mesmo tipo que a tônica. Futuramente, o Homem dotou a dominante como único acorde que possuía a sétima menor, o que indica também a determinação do jônico como modo preferencial, e que originou a escala maior. Essa consciência se observa, segundo Willy, no trabalho de Rameau, no qual embora não recorra a explicações científicas, teoriza de maneira intuitiva, ligada à prática musical. Assim, apesar de haver dois modos que se estabelecem no tonalismo, o maior é o principal, o que Willy explica pelo fato de conter mais notas atrativas (a quinta ascendente, a quinta descendente e a sensível)⁸⁹, sendo, portanto, o modo mais estável. Dessa forma, assim surgem, segundo Willy, as funções da música tonal, sendo que, na música modal, a única função existente é a nota modal (que chama de centro modal, mas também pode ser chamada de *finalis*). Fecha-se, então, o ciclo, que vai da especificidade modal (apropriada à melodia) à universalidade tonal (apropriada à harmonia) (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p.97).

Na aula seguinte, ou seja, a quarta aula do terceiro módulo, Willy desenvolve mais em detalhe as especificidades do tonalismo a partir da análise da Sonata Op. 10, nº 1, de Beethoven (1º movimento). Willy mostra como o material básico da Sonata é oriundo do sistema tonal: constituído de harpejo, escala e cadência (ou seja, é um exemplo de como o material musical usado por Beethoven se dá com um cuidado em relação ao sistema de referência, o tonalismo). Mostra como esse material é apresentado de maneira variada entre a primeira e segunda exposição do motivo básico em sua disposição na tônica e dominante, esta última sendo a antítese da primeira e, ao mesmo tempo, reforçando-a. Em seguida, mostra como os materiais básicos do motivo são resumidos nas partes subsequentes da exposição e como se rearranjam no segundo tema; algo que mostra uma grande economia no uso do material musical, que se dá de maneira condizente com o sistema de referência. O desenvolvimento é mais curto para que a peça tenha equilíbrio em relação à longa exposição, com a inserção de um novo tema, e há a reexposição que é alcançada a partir de um material derivado da segunda parte do primeiro tema (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 98).

Com esta análise, Willy retoma as questões do “compromisso do compositor com o sistema de referência e o sistema de referência como unificador, que dá unidade ao conjunto” (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 98), que indica serem princípios frisados por Leibowitz. Também ressalta que, além do princípio unificador trazido pelo sistema de referência, há o princípio unificador próprio a cada peça, como pode ser observado nas análises realizadas até

⁸⁹ Tal teoria da atratividade dos intervalos é desenvolvida por Costère – presente em (LIMA, 2001) –, e aparece também em outras aulas transcritas do curso de Willy.

então (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 98). Em seguida, fala a respeito de uma nova aquisição do tonalismo (após suas bases já terem sido fixadas desde o século XVI), que é o uso da “força da subdominante”, disponibilizada por Haydn. Também fala a respeito da mudança do significado da Sonata após Haydn, que antes remetia a uma peça a ser tocada (do termo “*per sonare*”). Por fim, ressalta a ligação entre a Sonata e o tonalismo, e coloca em dúvida a questão da existência de uma Sonata que não seja tonal após Haydn (apesar da ocorrência de obras não tonais nomeadas como tal), já que “não há forma sem conteúdo” (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 98-99).

Assim, essa ligação entre forma e conteúdo é exemplificada pela obra de Schubert, que, diferentemente de Beethoven, não queria dizer o tonalismo, embora trabalhasse com o mesmo sistema de referência. Ressalta suas canções, que eram feitas “‘entortando’ o sistema” (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 99), e que suas Sonatas, em contrapartida, soavam estranhas, como se, nelas, ele ainda se baseasse nas canções (não sabendo muito bem para onde conduzir o material). Em seguida se refere aos românticos, que utilizaram o que restou do tonalismo, e acrescentaram novos materiais advindos de sua bagagem nacionalista pessoal. Além das escalas alheias ao tonalismo trazidas por Liszt, também ressalta o seu uso do cromatismo (assim como o de Chopin), ou seja, não o cromatismo como sensíveis, mas com notas sem resolução, acordes cromáticos, etc. (o que, pontua, Wagner utilizou bem, mas baseado no trabalho de Liszt). No final do século XIX, portanto, assume grande importância o cromatismo – cita também o exemplo dos acordes de sétima diminuta em todos os graus da escala – e as obras não mais necessitam ser finalizadas na tonalidade inicial. Também ressalta o aspecto temporal da música, que com o cromatismo se modifica, sendo este mais adequado a obras de curta duração – ou seja, o tempo musical também se relaciona com o sistema de referência. Também, aqui, ressalta o aspecto do cromatismo como germe da destruição do sistema tonal; algo que, segundo Willy, ocorre em todo sistema de referência (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 99).

Desta forma, observando-se as ressonâncias presentes nos relatos das aulas de Willy, em relação à supracitada obra de Leibowitz, conclui-se que tal conceito acerca da história da música – considerada uma história da música dialética e pautada nos materiais musicais em desenvolvimento – é um dado importante também para as aulas de Willy. Algumas discordâncias são observadas, como aquela que Willy ressalta acerca do alcance do dodecafonismo na história como linguagem, ou seja, que apenas foi aquele de uma expressão restrita praticada por alguns compositores no século XX, e não absorvida pela sociedade enquanto linguagem viva. Entretanto, a história da música erudita ocidental é também

considerada por Willy como a história do desenvolvimento da polifonia, esta pautada também em aspectos fundamentais como o ritmo, a melodia e a harmonia (em contradição com o contraponto, embora ambos coexistam em algum nível variável ao longo da história). O caráter dialético do desenvolvimento dos sistemas de referência é ressaltado também por Willy, a partir da observação de que tanto o modalismo como o tonalismo foram superados por acúmulos de aquisições ao longo do tempo, relativos aos próprios elementos constituintes de cada sistema; transformações estas que estão intimamente ligadas à existência da polifonia (algo que, por não ocorrer em outras culturas musicais, não resultou em tal desenvolvimento históricos dessas linguagens).

Além do que Willy compartilha com Leibowitz, também foram observados outros aspectos de fundamental importância, e que Willy se dedica a detalhar em maior medida em suas aulas, como o aspecto que cada elemento da polifonia – por vezes persistente ao longo da história da polifonia – assume em cada sistema de referência. Assim, os recursos utilizados pelos compositores modais acerca do *princípio da economia* podem ser distintos daqueles utilizados pelos compositores tonais, como se observa na diferenciação entre os procedimentos dos compositores que recorreram a imitações de diversos tipos, na música modal, e os procedimentos visualizados no 1º movimento da Sonata opus 10, nº 4 de Beethoven, mais ligados aos materiais fundamentais do tonalismo (neste caso, ocorrido em época posterior ao período em que o contraponto perdeu força na prática musical, dando-se preferência aos aspectos harmônicos da composição). Assim como materiais e sistema de referência em grande medida se relacionam, Willy também ressalta a relação entre a forma e o conteúdo, de maneira que possa verificar a relação intrínseca da Sonata com o sistema tonal, demonstrando outros exemplos em que obras de característica menos comprometida com o tonalismo (Schubert), tal forma se mostra prejudicada enquanto tal.

Ainda, de acordo com a sua tomada de partido no texto *Análise composicional* (OLIVEIRA, 2019c, p. 47-55), citado anteriormente, também considera os eventos históricos da música como inseridos em um fluxo de acontecimentos, não desvinculados com a sociedade em que ocorrem, ao mesmo tempo em que se dedica a desvendar os mecanismos próprios da linguagem musical que se propõe a trabalhar com a classe. Por fim, sobretudo como é visto em seus textos mais recentes, o aspecto advindo do campo do inefável, que faz parte da arte, se manifesta também a partir de construções próprias da linguagem em questão, ou seja, aspectos materiais da comunicação são os que podem tocar, a partir da arte, aquilo que não pode ser dito em palavras. Isso mostra, portanto, uma relação dialética entre o material e o espiritual, que também considera um dado importante para a expressão humana.

3 O projeto pedagógico de Willy Corrêa de Oliveira

Os materiais coletados para a presente análise consistem em duas entrevistas – uma realizada com o próprio Willy Corrêa de Oliveira (2019f) e outra com Maurício Funcia De Bonis (2019) (vide Anexo 1)⁹⁰ (ex-aluno de Willy e também responsável pela atuação como professor no *Curso de Composição Dodecafônica*, elaborado por Willy⁹¹) –, bem como questionários realizados a outros ex-alunos, que estudaram composição com Willy da década de 1990, chegando até ao final da década de 2000. A maneira com que tais entrevistas foram coletadas, em alguns aspectos, foi distinta nos dois casos, precisando, por conta das circunstâncias, receber adaptações durante o próprio processo. Por opção do próprio Willy, as suas respostas foram ditadas e transcritas pelo pesquisador, com pleno acompanhamento de Willy durante o processo, e posterior leitura e revisão realizada pelo mesmo, com a realização de correções e ajustes que considerou relevante. No caso de Maurício Funcia De Bonis, a entrevista foi realizada no formato de uma conversa, então gravada e posteriormente transcrita pelo pesquisador. Em um segundo momento, Maurício teve acesso ao conteúdo e, também por opção, realizou uma revisão das respostas, fornecendo, então, a versão final autorizada, que consta nos anexos desta dissertação.

Em ambos os casos houve uma preocupação, demonstrada pelos dois participantes – que unificou tais procedimentos –, com que as respostas em si pudessem ser lidas e compreendidas de maneira clara por quem tivesse acesso ao material coletado. Desta forma, embora seja visível, no caso da entrevista concedida por Maurício Funcia De Bonis, uma dinâmica mais próxima de uma conversa, em alguns momentos havendo questões que se modificavam e se adaptavam ao longo do processo da entrevista, ela tem em comum com a entrevista de Willy essa aproximação da linguagem escrita, sem repetições de palavras ou hesitações comuns à fala. Outro fator relevante é que a entrevista de Willy foi realizada anteriormente à entrevista de Maurício, e aquela serviu de base para a definição dos assuntos que seriam abordados nesta. Maurício Funcia De Bonis tem uma grande afinidade com o pensamento de Willy, tendo já escrito dois livros a respeito do assunto⁹², bem como aplicando muitos dos conceitos adquiridos em seu contato com Willy (algo que o autor da presente dissertação pôde verificar pessoalmente como participante de suas aulas da pós-graduação e

⁹⁰ A maneira com que tais entrevistas foi coletada foi, em alguns aspectos, divergente nos dois casos. Por opção do próprio Willy, as respostas dadas foram ditadas pelo professor.

⁹¹ Tal curso será abordado no capítulo 4.

⁹² Sendo eles, *O Miserere de Willy Corrêa de Oliveira: “aporia” e “apodictica”*, que trata da obra composicional de Willy, com foco em seu *Miserere* (DE BONIS, 2010), e o já mencionado *Tabulae Scriptae: A metalinguagem e as trajetórias de Henri Pousseur e Willy Corrêa de Oliveira*, que aborda a obra e o pensamento de Willy e de Pousseur, tendo em vista o momento histórico atual e suas particularidades em relação ao estado em que se encontra a linguagem musical erudita na atualidade (DE BONIS, 2015).

durante a realização do estágio docência em uma de suas disciplinas). Além disso, Maurício é responsável por ministrar o *Curso de composição dodecafônica*⁹³ – que será abordado no capítulo 4 –, elaborado pelo próprio Willy, o que se mostra como mais um fator da confiança que Willy tem em sua atuação, a ponto de legar a ele parte da responsabilidade de levar adiante tal curso. Dessa forma, embora tal afinidade pudesse ser, também, observada em outros alunos e ex-alunos de Willy, o fato de Maurício estar acessível, com possibilidade de fácil contato com o pesquisador responsável por esta pesquisa, considerando-se também a função cumprida por ele como professor de um dos cursos de Willy, justifica o fato de que sua entrevista, realizada em um formato próximo da entrevista realizada por Willy, também servisse de parâmetros para a coleta de dados realizada com os demais participantes da pesquisa.

Buscando uma aproximação quanto à linguagem com que os dados das referidas entrevistas iniciais estão expostos – ou seja, em uma linguagem mais próxima da escrita do que da falada –, foram elaborados questionários a partir das informações coletadas inicialmente, que foram enviados aos participantes ex-alunos de Willy e respondidos diretamente por eles, a partir da escrita. Tal escolha se mostrou, também, adequada ao fato de que alguns dos participantes se encontravam geograficamente distantes – o que dificultaria a realização de entrevistas presenciais –, bem como se adequou ao tempo disponível para a etapa de coleta de dados. Posteriormente à resposta das questões pelos participantes – questões estas que buscavam sugerir temas que se mostraram importantes no processo da pesquisa, tanto nas entrevistas realizadas, como durante o desenvolvimento da revisão bibliográfica –, foi realizada uma revisão textual em cada questionário pelo próprio pesquisador (buscando a maior fidelidade possível em relação aos dados fornecidos, apenas, portanto, visando uma adequação mais detalhada à linguagem escrita).

Após a revisão, as respostas foram devolvidas aos participantes tendo claramente discriminadas as sugestões de revisão realizadas pelo pesquisador, para aprovação de uma versão final, por parte deles. Houve a preocupação, levada estritamente a cabo, de que se deixasse claro a cada um dos participantes que a aceitação das sugestões de revisão não era obrigatória e que ficava a total critério deles se haveria concordância total ou parcial com tais indicações, podendo, inclusive, o questionário ser usado exatamente como foi fornecido, ou mesmo alterado, de acordo com a demanda. A versão das respostas que consta nos anexos desta pesquisa corresponde exatamente a essa versão final aprovada por cada participante,

⁹³ O roteiro do curso em questão (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018) consta no Anexo 4 da presente Dissertação.

tendo eles aceito ou não as revisões sugeridas ou mesmo tendo realizado novas modificações após a entrega das respostas. Além disso, foi fornecido a cada um deles a possibilidade de que suas respostas constassem na pesquisa sem que seu nome fosse associado a elas, opção esta que foi adotada por alguns, então identificados nos anexos pelos nomes genéricos “Participante não identificado 1 (PNI 1)” e “Participante não identificado 2 (PNI 2)”.

Também foi deixado claro a cada um que a participação na pesquisa não era obrigatória e que, mesmo depois de entregues as respostas, eles poderiam desistir de sua participação a qualquer momento, até a data da entrega do texto à banca de avaliação, caso em que suas respostas seriam excluídas da dissertação e desconsideradas⁹⁴. Tal opção foi claramente enunciada também a Willy Corrêa de Oliveira e a Maurício Funcia De Bonis, embora a participação destes sem a sua identificação fosse impossibilitada, pelo fato de que a condição de ambos, como professores dos demais participantes e responsáveis pela condução dos cursos estudados, fizesse com que a informação acerca de sua identificação fosse um dado inevitável. De todo o modo, tendo sido deixado claro que a sua participação não era obrigatória, e também tendo, os mesmos, recebido a informação a respeito da possibilidade de declinarem de sua participação, foi garantida a eles a possibilidade de preservar sua identificação em relação às informações fornecidas a partir da própria desistência da participação, caso esta fosse a opção escolhida.

Constam, portanto, nos anexos desta Dissertação, tanto as entrevistas realizadas com Willy Corrêa de Oliveira (2019f) e Maurício Funcia De Bonis (2019) (vide Anexo 1), como os questionários respondidos pelos estudantes, que se dividem em dois grupos: um deles é o grupo de ex-alunos de Willy na época em que foi professor da ECA⁹⁵, todos tendo participado tanto das aulas do curso de *Linguagem e estruturação musicais*, como das aulas de composição, propriamente ditas (vide Anexo 2). O outro grupo é composto pelos estudantes mais recentes, que realizam o *Curso de composição dodecafônica*, ministrado por Maurício Funcia De Bonis e também pelo próprio Willy Corrêa de Oliveira (vide Anexo 3). A maioria dos participantes que foram alunos de Willy na época em que este lecionava na ECA foram alunos do curso regular de composição e assistiam às aulas como parte das disciplinas regulares da instituição. Dois casos fogem à regra: o participante Alexandre Ulbanere, que era aluno do curso de regência, mas realizou as aulas de composição juntamente com outro colega de composição, e o participante Marcus Siqueira, que, embora tenha sido aluno da

⁹⁴ Além disso, o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – cujo modelo consta no Anexo 6 (p. 324) – aprovado em processo na Plataforma Brasil, foi devidamente assinado por todos os participantes.

⁹⁵ Escola de Comunicações e Artes da USP.

ECA, fez aulas de composição com Willy externamente ao currículo da universidade. Embora não tenham realizado o curso como alunos regulares, como dito acima, ambos cursaram a disciplina *Linguagem e estruturação musicais*, ministrada por Willy anteriormente às aulas de composição, como todos os outros participantes.

Além disso, ambos demonstraram ter tido um contato muito intenso com tal curso (*Linguagem e estruturação musicais*), que, como se verá, era a base para a realização das aulas de composição (ou seja, aulas realizadas individualmente ou em grupos menores de alunos). Alexandre Ulbanere, em sua Dissertação de Mestrado, abordou o pensamento musical de Willy, tomando por base a transcrição das aulas de todos os módulos do referido curso, ministradas no ano 2000 (ULBANERE, 2005). Marcus Siqueira, por sua vez, relata ter realizado o curso diversas vezes, o que lhe permitiu ter um contato bastante intenso com tais aulas de Willy (SIQUEIRA, 2019)⁹⁶. Embora algumas diferenças possam (hipoteticamente) surgir na aplicação das aulas de composição, propriamente dita, quando não há a mediação de um vínculo institucional, julgou-se que esta seria apenas mais uma diferença possível, dado o caráter individualizado que Willy dava aos estudantes de composição, como pode ser observado nos relatos coletados.

Além do mais, o foco deste trabalho – e o valor que justifica a sua realização – é compreender a maneira como Willy pensava e atuava como professor no ensino da composição, assim como a maneira como o faz hoje em dia. Tentar-se-á buscar uma compreensão aprofundada de tal abordagem pedagógica ao longo do período em questão, que, apesar das variáveis existentes em cada caso, tem como constante o fato de se situar em um mesmo período, o que, como apontado anteriormente, indica coerência em relação ao estado de coisas em que o mundo se encontrava no momento, bem como à maneira como Willy pensava a sua atuação no mundo como professor e compositor. Portanto, mais do que indicar a maneira como tais aulas se deram em relação ao *currículo* oficializado pela instituição – embora a própria mediação institucional possa ser um fator influenciável em alguns aspectos – buscou-se realizar apontamentos que possam elucidar as direções que tais aulas, coerentes com determinado posicionamento do professor, seguiam e ainda seguem na atualidade.

A análise dos dados coletados partirá do mesmo ponto da coleta de dados: o estudo inicia-se a partir dos aspectos pedagógicos fornecidos pela própria entrevista de Willy, de modo a entender como ele pensa a educação, o que pode ser confrontado com as ideias desenvolvidas nos capítulos anteriores. Posteriormente, tendo em vista os resultados parciais

⁹⁶ Vide Anexo 2, p. 272.

obtidos, prosseguir-se-á com a análise das entrevistas dos ex-alunos da ECA, em confronto com estes resultados e, posteriormente, à análise dos estudantes do curso de composição dodecafônica. Tendo um panorama das ideias contidas nestes relatos, bem como nas informações organizadas anteriormente, espera-se poder chegar a uma síntese que indique as direções gerais da atuação de Willy como professor, levando em consideração os diferentes contextos sobre os quais este pesquisador se debruçou.

Por questão de praticidade, é dada preferência pela identificação das informações que constam nas entrevistas a partir do número da questão em que aparece, juntamente com a identificação do referido participante e do anexo em que se encontra, em detrimento da indicação precisa do número da página. Os enunciados das perguntas serão identificados em nota de rodapé, quando necessário, sobretudo no caso das entrevistas de Willy e Maurício, e em tabelas, no caso dos questionários respondidos pelos estudantes e ex-estudantes. Tais opções se devem ao fato de que, de maneira geral, sobretudo no caso dos questionários, os assuntos trazidos à tona em cada questão (numerada de maneira padronizada, salvo exceções) tendem a trazer uma afinidade temática em relação a participantes diferentes, o que facilita no caso da comparação de informações.

3.1 Aspectos gerais da pedagogia de Willy Corrêa de Oliveira, segundo seu próprio entendimento.

O presente item é dedicado à análise de aspectos presentes na entrevista concedida por Willy (OLIVEIRA, 2019f)⁹⁷, que ilustram a maneira como ele entende sua própria atuação como professor. Isso é feito a partir da consideração dos aspectos mais gerais de sua atuação, ou, ainda, de informações primordialmente fornecidas por Willy que se situam, em relação ao momento presente, como uma reflexão acerca de sua trajetória. No entanto, neste primeiro momento, não serão abordados aspectos específicos de algum dos dois cursos estudados. Tais informações mais gerais, como pode ser visto na entrevista de Willy, estão presentes em algumas das perguntas respondidas, sobretudo nas questões de 1 a 10, de 13 a 16, de 25 a 32 e nas questões 34 e 35.

O primeiro aspecto que será abordado na análise diz respeito ao posicionamento político que permeia a atuação de Willy, visto que, como já foi desenvolvido nos capítulos anteriores, tal posicionamento não pode ser desvinculado de uma prática pedagógica. Em outras palavras, em uma sociedade marcada pela luta de classes, uma pretensa isenção política no processo educativo não pode senão estar de acordo com o próprio posicionamento da

⁹⁷ Vide Anexo 1, p. 210-224.

classe dominante, já que o próprio silêncio a respeito das relações de dominação que se instauram em tal sociedade faz corpo com a própria (tentacular) ideologia dominante, como diz Girardi (2011, p. 50-51). Tendo isso em vista, a entrevista realizada com Willy é iniciada a partir da consideração de tal posicionamento político presente na sua atuação como professor, que traz à tona, com frequência, a figura de Girardi.

Acerca de tal pensador, em resposta à questão 1⁹⁸ (vide Anexo 1), Willy (OLIVEIRA, 2019f) demonstra a dimensão de sua influência em seu pensamento, ressaltando a contundência de sua fala – em referência ao livro *Educar: para qual sociedade?* (GIRARDI, 2011) – na comprovação de que “os problemas fundamentais da pedagogia não são problemas pedagógicos” (GIRARDI, 2011, p. 5). Em outras palavras, ressalta a compreensão, possível a partir de Girardi, de que a ideologia está no cerne da pedagogia, pois aquela, embora não explique tudo, tudo permeia. A partir dessa busca, foi possível revisitar criticamente a sua concepção de mundo, em todos os aspectos em que a ideologia se mostrava presente. O nome de Brecht também é mencionado – em meio a este contexto de revisão crítica –, sugerindo a sua influência como pensador no processo. Assim, a influência de Girardi na atuação de Willy, como relata, está na verificação de como a ideologia plasma os conhecimentos, atuando de maneira a buscar tal filtragem daquilo que, por vezes, é transmitido adiante, em termos das ideias com que a classe dominante se justifica (a si e aos outros) (OLIVEIRA, 2019f).

Da mesma forma que pontua que a ideologia pode se encontrar presente nos próprios conhecimentos, na questão 2⁹⁹, Willy afirma que, ao mesmo tempo, os conhecimentos que não são voltados aos interesses do Capital, também são vistos como empecilho, o que, em uma etapa anterior do capitalismo não se mostrava tão evidente. Nessa questão, Willy disserta a respeito de como o capitalismo contribui para o embrutecimento intelectual das pessoas, tema da pergunta realizada. Assim, num momento anterior o capitalismo ainda buscava valorizar o desenvolvimento espiritual – pois negá-lo seria ir contra as próprias conquistas espirituais decisivas conduzidas até a Revolução Francesa –, de modo a passar a impressão da possibilidade de humanismo (e humanização) no âmbito de tal sistema. Com o passar do tempo, tal noção foi se tornando desnecessária diante daquilo que, pela ideologia capitalista, justificava a luta do Homem pela sobrevivência, sem que a superação do próprio sistema fosse colocada em questão (OLIVEIRA, 2019f).

⁹⁸ “Qual é a importância da obra de Girardi na sua maneira de atuar como professor? Em que medida as suas ideias influenciam nas opções pedagógicas que você realiza ao ensinar?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

⁹⁹ “Você algumas vezes se refere ao capitalismo como fonte de uma ignorância geral, que acomete as pessoas. Você poderia explicar mais o significado dessa informação?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

Tal questão se relaciona com uma tendência ao desconhecimento das artes ao longo das gerações, mesmo entre pessoas atuantes do meio artístico, como é discutido na questão 3¹⁰⁰. Segundo Willy, na primeira metade do século XIX, as artes eruditas ainda tinham lugar no capitalismo, mas, com o tempo, diante da exploração capitalista, tais conhecimentos foram “desvanecendo no ar”, em referência à famosa citação do *Manifesto do Partido Comunista* de Marx e Engels. Assim, exemplificando a questão, Willy afirma que “em vez de um Joyce, temos Paulo Coelho, em vez de Schönberg, temos os *cross-overs* que surgem na medida das necessidades da estupidez capitalista, quando as ‘artes de mercado’, em geral, já não suprem as necessidades” (OLIVEIRA, 2019f)¹⁰¹. Da mesma forma, relata que em sua juventude era comum que se passasse horas discutindo com amadores a respeito dos problemas da música de então, coisa que não julga ser mais possível, nem mesmo com os profissionais e acadêmicos da área (OLIVEIRA, 2019f).

O papel da educação neste processo de ampliação da ignorância e do desconhecimento reside, segundo a resposta de Willy à questão 4¹⁰² (OLIVEIRA, 2019f), em uma substituição do conhecimento da dialética pelo foco na especialização, de modo que, em oposição à dialética marxista, e mesmo à compreensão do todo, se tenha a consciência de certos assuntos, mas por vezes desconhecendo outros, mesmo que estreitamente relacionados. Prejudica-se, portanto, o estabelecimento de relações e o entendimento das contradições – como aquelas do próprio sistema capitalista – é, portanto prejudicado: criam-se “ilusões de extraordinários conhecimentos, mesmo que o todo se mostre desfigurado” (OLIVEIRA, 2019f)¹⁰³. Também em seu papel de servilismo à edificação e acumulação do Capital, Willy afirma, na resposta à questão 5¹⁰⁴ (OLIVEIRA, 2019f), que a educação dedica-se a contribuir para que cada indivíduo faça o seu papel no cumprimento das necessidades do “edifício fascista” – pois, como mostra Brecht (2012, p. 13), o fascismo e o capitalismo são inseparáveis entre si, aquele sendo apenas a face mais crua deste. Assim, segundo Willy, do mesmo modo como aborda em seu texto *Discurso do método* (OLIVEIRA, 2019c, p. 11-27), explica que é necessário ao sistema que o indivíduo faça a sua parte, ou de forma alegre ou simplesmente passiva e, para

¹⁰⁰ “Você, muitas vezes, ressalta que as pessoas das gerações atuais são acometidas por um desconhecimento muito profundo das artes, mesmo aquelas que se dedicam às artes como profissão. Também ressalta que isso tem piorado com o tempo, e que é muito diferente do que ocorria na sua época. Você poderia falar sobre os motivos que enxerga que possam ter levado a esse problema?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹⁰¹ Vide Anexo 1, p. 211.

¹⁰² “Em que medida a educação contribui, no mundo capitalista atual, para estes problemas (do desconhecimento, da ignorância)?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹⁰³ Vide Anexo 1, p. 212.

¹⁰⁴ “No seu texto *Discurso do método* há uma passagem onde você critica a necessidade de a educação dizer aos estudantes que eles são aquilo que eles pensam ser, e não aquilo que eles efetivamente são. Você poderia falar um pouco sobre a importância desta questão?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

isso, um dos papéis da educação é fazer que o indivíduo tenha capacidade de se pensar a partir da maneira como se projeta, em vez da maneira como realmente é – no caso daqueles que se dedicam ao trabalho com o intelecto. Ao mesmo tempo, aos que se dedicam a outras formas de trabalho, é legada a satisfação com a mera sobrevivência, ou, tendo uma inteligência emocional mais apta, a possibilidade de ascender de classe (traindo a sua própria), ou seja, de forma que saiba competir e ansiar por seu lugar nas classes mais abastadas (OLIVEIRA, 2019f). Mais uma vez, tal pensamento faz um paralelo muito estreito com o pensamento de Girardi, sobretudo quando diz:

Apesar das diferenças de seus métodos, os educadores, na medida em que contribuem para difundir a ideologia dominante, servem aos interesses da burguesia e são corresponsáveis pela exploração das classes populares. Isso é tão mais paradoxal quanto um certo número desses pedagogos se consagram à educação dos filhos dos pobres. Mas, na medida em que inculcam neles a ideologia dominante, eles os preparam para ocupar dignamente o seu lugar de explorados, ou mesmo a conseguir a própria ascensão segundo os modelos vigentes, abandonando a própria classe e integrando-se à classe dominante. A sua perspectiva torna-se assim a de mudar de classe e não a de mudar a sociedade. Este “serviço do povo” torna-se por isso objetivamente, e contra as melhores intenções, o melhor serviço prestado à burguesia. (GIRARDI, 2011, p. 28)

Desta forma, embora Willy ressalte também o problema do embrutecimento do espírito e o desconhecimento das artes como um problema crescente ao longo do desenvolvimento do capitalismo, a procura por instrução, em si, não é o suficiente como atitude contra o sistema. Ao ser perguntado, na questão 7¹⁰⁵, se acha que a busca por conhecimento seria uma atitude de resistência contra o capitalismo, responde:

Não! Uma atitude de resistência ao capitalismo tem por obrigação dizer *não* a tudo o que o capitalismo oferece. Mesmo àquilo que aparentemente é bom, nós não dizemos *sim*, porque quem produziu o *bom* não foi o *bem*. Isto me faz lembrar uns versos do Casaldáliga:

“EQUÍVOCOS

Onde tu dizes lei,
eu digo Deus.
Onde tu dizes paz, justiça, amor,
eu digo Deus!

Onde tu dizes Deus,
eu digo liberdade,
justiça,
amor!” (OLIVEIRA, 2019f)¹⁰⁶

Neste caso, o destinatário de tal poema (a quem o pronome “tu” alude) é a própria

¹⁰⁵ “Tendo tudo isso em vista, você acha que a busca pelo conhecimento é, de alguma maneira, uma atitude de resistência contra o capitalismo?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹⁰⁶ Vide Anexo 1, p. 213.

burguesia, e tal referência trazida por Willy ressalta uma atitude dialética, em que aquele que diz *não* ao capitalismo deve estar atento ao que, em cada momento, é considerado positivo para os interesses e necessidades da classe dominante. Assim, na questão 8¹⁰⁷, Willy (OLIVEIRA, 2019f) é categórico quando afirma que “a única maneira de se dizer *não* ao capitalismo em seu atual estágio *neofascista*, é, positivamente, e unicamente a partir do marxismo” (OLIVEIRA, 2019f)¹⁰⁸, ressaltando também a importância da leitura do livro *Educar: para qual sociedade?*, de Girardi (2011), para que se compreenda o alcance da ideologia dominante com relação aos conhecimentos. Contrário ao ódio decorrente da exploração capitalista, também está uma atitude de conhecimento baseado no Humanismo – aquele que auxilie na compreensão do Homem em sua busca pela liberdade em relação ao capitalismo, com sua capacidade de amar, em potencial (OLIVEIRA, 2019f).

Nas questões 9¹⁰⁹ e 10¹¹⁰, abordou-se o tema da atuação do músico, tendo em vista um posicionamento revolucionário, atitude à qual, no pensamento de Willy, se associa fortemente a referência a Hanns Eisler. Tendo como ponto de partida o fato de que, em suas palavras, não pode “entender o Homem no capitalismo, senão como um revolucionário” (OLIVEIRA, 2019f)¹¹¹, Willy traz de Eisler a noção da dupla importância de que se busque solucionar os impasses da linguagem de criação, bem como, por outro lado, haja um preparo para que sejamos capazes de atuar nos “processos da luta de classes no dia a dia do monstro capitalista” (OLIVEIRA, 2019f)¹¹². Assim, enquanto enxerga a conscientização dos problemas musicais do presente nos alunos como um trabalho importante e que demanda grande esforço para o professor – dos quais o problema da ausência de uma linguagem universalizante é parte integrante (ao qual se deve buscar uma saída para a expressão que, levando em conta a arte em seu sentido na história, e, ao mesmo tempo, evitando-se a repetição do passado) – também a não aceitação do capitalismo, recorrendo-se a uma visão marxista no mundo é parte inerente desta busca: “Temos que estar alertas, com olhos simultâneos para o passado e para o futuro, mas com os pés firmes no presente que

¹⁰⁷ “De que maneira a busca pelo conhecimento pode ser efetivamente positiva?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹⁰⁸ Vide Anexo 1, p. 214.

¹⁰⁹ “Em 2017 assisti a uma conferência sua, ocorrida na Cinemateca Brasileira, em um evento sobre arte e revolução. Me lembro de uma fala sua, que, à medida que minha memória permita, gostaria de tentar retomar aqui: você falava bastante sobre o Hanns Eisler, e dizia também que um músico preocupado com a revolução, deve se preparar musicalmente para atuar como um músico, tendo em vista a revolução. O que seria essa preparação?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹¹⁰ “É, em alguma medida, isso o que você busca em sua atuação como professor?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹¹¹ Vide Anexo 1, p. 214.

¹¹² Vide Anexo 1, p. 214.

abominamos” (OLIVEIRA, 2019f). Enquanto a dedicação ao espírito – “constantemente atacado pela economia de mercado” (OLIVEIRA, 2019f) – é uma necessidade, enquanto pessoas que vivem neste presente que se quer abolir, também a dedicação a uma atuação em direção à sua superação, “inclusive com ações musicais” (OLIVEIRA, 2019f) é também uma necessidade¹¹³ (vide Anexo 1, p. 215).

Tais questões abrem espaço para a compreensão geral de como a questão ideológica e de uma atuação no mundo com vistas a um posicionamento efetivamente contrário ao capitalismo são questões importantes para Willy, em sua atuação como professor. Tanto a importância dada ao conhecimento do marxismo e da dialética materialista, da obra de Girardi, e da busca a respeito da melhor maneira de se dizer *não* ao capitalismo, quanto à consciência de que uma educação que vise tal conscientização não é dissociada de uma busca pelo resgate de um desenvolvimento do espírito, contra os ataques e a indiferença do sistema em relação à questão. Outras questões relativas a assuntos também pedagógicos e direcionados a abordagens diante dos problemas musicais e artísticos do presente também constam da entrevista.

Nas questões de 13 a 15¹¹⁴, é abordado o assunto da *crítica musical*, presente, tanto no contato social com o professor, como fazendo parte de sua abordagem de ensino. Em tais questões, Willy faz menção ao interesse que demonstra em buscar a compreensão daquilo que uma obra que realiza pode comunicar a outras pessoas por quem tem apreço como profissional, o que ocorre por meio da submissão de tal obra à crítica pelas referidas pessoas. Ao mesmo tempo, a crítica, também, funciona como meio de avaliação, no caso de ser aplicada a estudantes, tanto da capacidade de comunicação da própria obra em questão, como da possibilidade de exercer (e exercitar) a crítica, por parte do estudante, o que se apresenta como um indício do nível em que se encontram suas reflexões em seu processo de desenvolvimento. Neste contexto, retoma, porém, a necessidade de que a crítica não se atenha apenas à descrição¹¹⁵, pois, por um lado, enquanto a arte revela a sua mensagem a partir de

¹¹³ A tais ações musicais, afirma não ser necessário mais do que o conhecimento que pode ser adquirido em conservatórios musicais, estes aliados às propostas Eislerianas para o músico, em vista da revolução.

¹¹⁴ Questão 13: “Diversas vezes, nas visitas que realizamos aqui em sua casa, você toca obras suas ou de outros compositores e solicita aos visitantes que façam uma crítica à obra. Por que é tão importante que se saiba realizar uma crítica musical?”. Questão 14: “Isso ocorria também durante o seu processo de ensino? Qual era a função que assumia, naquele caso?”. Questão 15: “Ainda sobre este assunto: me lembro que, algumas vezes, após uma tentativa de descrever o que foi escutado, você respondia, com desaprovação, algo como “Mas não é pra dizer o que já foi escutado! Não se escondam atrás da descrição!” O que é que você espera de uma crítica musical, que ultrapasse este nível da descrição?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹¹⁵ O que também é visto como algo negativo por Eisler (1999, p. 36), em *The Builders of a New Music Culture*, embora contraponha tal possibilidade limitada à descrição a uma discussão acerca da obtenção de resultados práticos para tal arte. Para isso, no contexto da divisão da prática musical, na sociedade burguesa, entre amador e

seu dado material (possível de ser descrito), por outro, também traz consigo o aspecto inefável, suscitado no espírito do receptor a partir do objeto em si. Desta forma, retoma o sentido da arte, não apenas como técnica, mas como “uma técnica que, possivelmente, possa tocar ou aflorar o indizível” (OLIVEIRA, 2019f)¹¹⁶. Novamente, portanto, Willy traz à tona a importância de que tanto o aspecto do domínio material da arte seja apropriadamente compreendido, como que o desenvolvimento espiritual do estudante – em seu trajeto em direção à busca de um desenvolvimento como artista – seja, da mesma forma, aflorado (OLIVEIRA, 2019f).

Saltando até a questão 26¹¹⁷, também trazendo essa relação dialética presente na arte, entre a objetividade e a subjetividade, Willy diferencia ambas a partir da referência a Wittgenstein (1968), afirmando que, enquanto a objetividade é tudo o que pode e deve ser dito – e que, tanto na música, como na arte, só se apresenta na construção das estruturas – a subjetividade é, por sua vez, do campo do inefável. Assim, na linguagem verbal, o inefável é acessível apenas a partir da linguagem poética, ou seja, quando se apresenta como arte. Se o aluno tem a sua própria subjetividade, cabe ao professor – entende-se, neste contexto, que o professor tenha o seu próprio desenvolvimento subjetivo já florescente – modular sua própria subjetividade, de modo a conseguir mostrá-la ao aluno (também no sentido wittgensteiniano), de forma que esta seja acessível ao aprendiz (OLIVEIRA, 2019f). É interessante a preocupação demonstrada por Willy com o esforço realizado pelo professor para que o estudante, possivelmente ainda não tão desenvolvido em sua percepção subjetiva, possa se aproximar em seu contato com este aspecto do indizível na arte, dada a importância que tal aspecto assume no projeto pedagógico estudado aqui.

Na questão 16¹¹⁸, ainda em assunto relacionado com a possibilidade de avaliação em arte, Willy traz à tona a dificuldade de se avaliar uma obra de arte em uma época em que não há uma linguagem universalizante; algo que diferencia o que ocorre em épocas em que a linguagem artística não se encontra em crise, pois, nesse caso, é possível encontrar parâmetros concretos para a avaliação. Tal questão foi suscitada pelo entrevistador a partir da comparação

especialista, é necessário, segundo o autor, recorrer à introdução de métodos científicos, tanto na produção da arte, como em sua concepção.

¹¹⁶ Vide Anexo 1, p. 217.

¹¹⁷ “De maneira geral, qual é o papel que assumem a objetividade e a subjetividade no aprendizado da música? O conhecimento da linguagem musical auxilia no alcance de uma subjetividade da ordem do indizível?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹¹⁸ “Embora presente em ambos os casos, há uma diferença fundamental entre a questão da individualidade do compositor na época do Mozart, e na época atual, sobretudo no que diz respeito a uma relação com uma linguagem universal e com uma função social da música. Tendo isso em vista, pergunto: em que medida você acha que a individualidade do compositor na atualidade ainda tem importância, em termos de uma contribuição para a criação musical?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

entre o significado da individualidade do compositor em época passada, em que havia uma linguagem comum, em comparação com a individualidade no presente, quando não há. Neste aspecto, Willy ressaltou a inseparabilidade do problema da individualidade em relação ao problema do compositor: a individualidade, segundo ele, sempre terá importância quando houver uma obra de um indivíduo. O problema, como ressaltado, reside na própria ausência de linguagem que impede a avaliação concreta da efetividade da comunicação tentada pelo compositor com sua obra (OLIVEIRA, 2019f).

Neste contexto de ausência de uma linguagem universalizante na música, o conhecimento do estudante de composição acerca de outras artes, além da música, é, para Willy, um aspecto de fundamental importância, como discorre na resposta da questão 25¹¹⁹. Tal conhecimento, segundo Willy, além de ser incentivado já, em princípio, em seu trabalho como professor – algo que, inclusive, segundo recomenda aos estudantes, deve ser parte de seu tempo livre de estudos, como se vê em sua resposta à questão 34¹²⁰. Para Willy, o conhecimento mais amplo quanto possível das linguagens artísticas, bem como as possíveis inter-relações entre elas, levando em conta as suas semióticas particulares, pode ser um recurso para que se chegue perto da compreensão a respeito da arte. Outro aspecto que, segundo Willy, também pode auxiliar o compositor em tal situação de ausência de uma linguagem universalizante na música erudita (como observado na resposta à questão 35¹²¹), é a consciência acerca da metalinguagem, já anteriormente apontada como procedimento característico da música erudita no capitalismo (ver item 2.1.), ou seja, desta característica da linguagem que se volta a si própria no momento de crise em que se encontra a linguagem em questão (OLIVEIRA, 2019f).

Retomando à questão da destruição de significados pelo capitalismo, nas questões 27 a 32, Willy responde quanto ao tema da diferenciação entre música erudita, música popular e música folclórica, algo que, como foi trabalhado já no item 2.2. da presente Dissertação, tem grande importância para seu projeto pedagógico. Segundo Willy, portanto, assim como o capitalismo agiu de modo a minar os dados espirituais que não correspondiam aos interesses

¹¹⁹ “Já ouvi pessoalmente você fazer referências a relações de equivalência entre linguagens artísticas distintas, como quando me disse, que *O Sacrifício*, do Tarkovsky, é um *Haikai* de 3 horas de duração. Ou então quando disse que o Goya está para as artes plásticas como Beethoven está para a música. Essas assertivas podem ser enigmáticas para pessoas que desconhecem as artes? Você poderia dizer um pouco sobre como estas relações entre linguagens distintas se apresentam?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹²⁰ “Como você acha que deve ser a organização do tempo – para além das aulas – de um estudante que deseja se tornar um compositor?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹²¹ “O Maurício De Bonis escreveu um livro sobre a abordagem metalinguística presente em sua produção musical. Você acha que, em alguma medida, a metalinguagem é um dado que assume alguma importância em seu processo de ensino da composição? Em caso afirmativo, em quais aspectos?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

materiais da classe dominante, também atuou de maneira a confundir os significados dos tipos distintos de música (colaborando, portanto, para a insensatez do mundo em tais condições). Além disso, a indistinção das funções ocupadas pela música em cada contexto faz que a música popular dominada pelo capitalismo se confunda tanto com a música folclórica como com a música erudita. Tal processo também se relaciona com o despreço do capital – assim como de outros aspectos que não o beneficiem de imediato – “por qualquer testemunho do Homem como Ser criador”, em concordância com a gradual destruição do espírito em tal sistema econômico (OLIVEIRA, 2019f)¹²².

Na questão 29¹²³, é abordada a destruição do folclore a partir da industrialização, com a destruição dos próprios povos que o produziam. Nas questões 30¹²⁴ e 31¹²⁵, são abordadas as relações entre a música folclórica e a música erudita do passado, e de sua importância para uma atuação pedagógica. Assim, Willy discorre, aqui, a respeito do compartilhamento de materiais musicais entre as duas práticas no passado, diferenciando-se a partir da maneira como cada uma operava sobre o material. Dessa forma, são nessas ocasiões, em que se observa, de alguma maneira, tais correspondências, que a abordagem pedagógica direcionada à música erudita deve levar em consideração o folclore com que se relaciona. Por fim, na questão 32¹²⁶, com vistas a essa relação entre música folclórica e música erudita no passado, Willy aborda a quebra de tal correspondência a partir do final do século XVIII, sendo que, nos dias de hoje, a música popular não mais compartilha uma gramática com a música erudita. Em outras palavras, para que a música erudita seja praticada em seu âmbito criativo, deve ser aprendida uma nova gramática, que não se origina em uma música praticada socialmente, como é a música popular no capitalismo (OLIVEIRA, 2019f).

Tais aspectos abordados no presente tópico elucidam, em parte, alguns temas já abordados em momentos anteriores, mas traz o reforço destas questões gerais, visíveis nas respostas fornecidas por Willy, bem como detalha, a partir de seu próprio relato, algumas relações que antes foram apenas sugeridas. A partir do item seguinte, dedicar-se-á às experiências específicas de cada momento pedagógico levado a frente por Willy em sua

¹²² Vide Anexo 1, p. 222.

¹²³ “Em que medida a música folclórica ainda influencia o cotidiano das pessoas no mundo atual? Ela é uma língua viva?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹²⁴ “Considerando a música erudita do passado, quando havia uma linguagem comum: você enxerga alguma relação entre ela e a música folclórica e popular da época? Como essa relação se dava?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹²⁵ “Como o aprendizado sobre música folclórica pode auxiliar na compreensão da linguagem musical erudita?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹²⁶ “Qual é a diferença entre esta situação do passado e a relação que se estabelece entre a música popular e a música erudita de hoje?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

atuação como professor, para o que se utilizará, tanto outras informações ainda não abordadas em sua entrevista, como relatos fornecidos pelos próprios estudantes e ex-estudantes de Willy.

3.2 Aulas de composição ocorridas no período em que Willy lecionava na ECA (da década de 90, até a virada do século)

O primeiro aspecto que se pretende destacar a respeito das aulas de composição dadas por Willy quando – do final da década de 90 em diante – era professor da ECA, é que tal curso era, como o próprio Willy afirma na resposta à questão 11¹²⁷ (OLIVEIRA, 2019f)¹²⁸, indissociável do curso coletivo *Linguagem e estruturação musicais*, também ministrado por ele. Tal curso, com duração de 3 anos, teve suas aulas (dadas no ano 2000) registradas por Ulbanere (2005), como abordado anteriormente, e ocorria anteriormente às aulas de composição propriamente ditas¹²⁹. Segundo Willy, o curso *Linguagem e estruturação musicais* formava uma unidade com o trabalho que se desenvolveria posteriormente nas aulas de composição, a ponto de ele considerar impensável a ocorrência de um curso de composição sem tal preparação prévia (questão que é discutida abaixo), como relata na resposta da questão 12¹³⁰. Assim, o curso prévio ocorria coletivamente e visava, segundo Willy, propostas que serviriam de base para discussões em sala ou em desenvolvimentos a serem realizados individualmente extraclasse (resposta à questão 11) (OLIVEIRA, 2019f).

A respeito de tal relação entre os dois cursos, Maurício Funcia De Bonis (2019), que realizou o curso de composição na ECA de 1997 a 2002, também afirma na resposta à pergunta 4¹³¹ (vide Anexo 1) que o curso *Linguagem e estruturação musicais* era a base para a realização das aulas de composição – informação que Diogo Lefèvre (2019) também fornece na resposta da questão 1¹³² (vide Anexo 2) –, e que ambos os cursos tinham como fundamento, claramente exposto pelo professor, a concepção da música tratada como linguagem. Assim, segundo Maurício, o domínio da linguagem, que pode ser conhecido e abordado a partir de um ponto de vista materialista, se localiza em oposição à criação, esta

¹²⁷ “Na época em que atuava na ECA como professor, qual era a diferença entre as aulas que dava no curso coletivo *Linguagem e estruturação musicais* e as aulas individuais de composição que ministrava para os estudantes?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹²⁸ Vide Anexo 1.

¹²⁹ Observando-se as transcrições de Ulbanere (2005), de maneira geral, pode-se agrupar as aulas do curso *Linguagem e estruturação musicais* em três módulos: um primeiro ano, com foco em uma abordagem fenomenológica da linguagem musical na história, um segundo ano, visando um aprofundamento histórico em relação a estes aspectos fenomenológicos e, por fim, um terceiro ano, direcionado à discussão acerca da forma na música.

¹³⁰ “Qual era a importância do trabalho realizado no curso coletivo para a viabilização do que ocorria nas aulas individuais?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹³¹ “Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?” (DE BONIS, 2019).

¹³² “Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?” (LEFÈVRE, 2019).

não explicável. A operação com a criação musical, que se daria com maior foco nas aulas de composição, tinha como base a consciência histórica da linguagem musical erudita, trabalhada no curso coletivo anterior. Em outras palavras, o curso *Linguagem e estruturação musicais* fornecia uma base pautada na consciência histórica da linguagem musical erudita para a realização do curso de composição (DE BONIS, 2019).

A respeito dessa preparação ocorrida na referida disciplina coletiva, Willy relata na resposta à questão 19¹³³ que um aspecto buscado nas aulas era a investigação, a partir de obras do passado, dos “extratos de verdades estéticas que sempre estarão presentes nas obras dos grandes criadores” (OLIVEIRA, 2019f)¹³⁴, o que não ocorria no sentido de um resgate linguístico, mas de retomada do *espírito* presente nas obras que se destacam. Assim, afirma que a consideração do passado na prática criativa do presente é importante, devido à ausência, hoje, de uma linguagem universalizante (OLIVEIRA, 2019f). Por sua vez, De Bonis (2019) também ressalta, na resposta à questão 4 (vide Anexo 1), como outra característica presente no curso de Willy, a consciência a respeito de tal ausência de linguagem comum na música erudita do capitalismo – informação que, da mesma maneira, Lefèvre (2019) também aponta, na resposta à questão 3¹³⁵ (vide Anexo 2) –, e, nesse ponto, podemos ver uma concordância entre Maurício e Willy – como visto no item 3.1. – a respeito do fato de que o capitalismo não proveu a permanência da música erudita como prática comum, esta perdendo, portanto, o seu sentido. A ausência de linguagem universalizante na música erudita, segundo Maurício, afeta a existência da prática da criação musical e da formação do compositor:

Hoje em dia, a consciência de que não existe uma linguagem, ela leva a um estado de coisas em que a gente gostaria de aprender a desenvolver algo tão impalpável quanto a criação, e não tem com quem dialogar. Então é como se não houvesse nem o que aprender, nem como um dia se tornar um compositor, porque a coisa realmente não existe mais. E uma linguagem você não emula sozinho, você não cria um simulacro que funcione de fato no lugar de uma língua viva. (DE BONIS, 2019)¹³⁶

Ainda na resposta à questão 4, Maurício disserta a respeito das diferenças entre a prática da música erudita no passado e no presente. Assim, aponta que, no passado, a relação do compositor era mais próxima da demanda daquele que, por precisar dela, encomenda a composição: muito mais forte do que com o público. No mundo atual, ressalta a deturpação

¹³³ “Pelo que vejo nas transcrições de aulas coletivas realizadas pelo Ulbanere, havia uma tentativa de compreender a linguagem musical do passado. Isso não era também uma tentativa de resgate de algo que se assemelhe a um simulacro de linguagem?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

¹³⁴ Vide Anexo 1, p. 218.

¹³⁵ “Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?” (LEFÈVRE, 2019) – vide Anexo 2.

¹³⁶ Vide Anexo 1, p. 227.

deste sentido pelo mercado, em que se associa o aprendizado da criação artística a determinado gosto, o que é um indício histórico de tal processo de decadência. Desta forma, afirma Maurício, ainda que as estruturas de poder existentes no passado fossem hediondas, existia um sentido no aspecto espiritual – como necessidades para a existência – que ocorria a partir das artes. Assim, relembra a existência de pessoas poderosas que atuavam como financiadoras da arte, do Renascimento até o Classicismo, e que entendiam, de fato, a linguagem artística. Desta forma, ressalta que a formação do artista se dava, no passado, em meio a este contexto, ou seja, em resposta a uma demanda que permitiria a sua sobrevivência a partir de tal prática, ainda que, em tal etapa de desenvolvimento das forças produtivas e dos conflitos sociais e econômicos, houvesse determinada situação de exploração do trabalho (DE BONIS, 2019). Assim, observa-se uma concordância desta explicação dada por Maurício com relação àquela fornecida por Willy (vista no item 3.1.) a respeito da transformação que ocorreu com a função da arte na sociedade capitalista, como uma desconsideração da necessidade do desenvolvimento espiritual.

A referência a Rilke é trazida à tona no relato de Maurício (em resposta à questão 4), que, neste contexto e neste posicionamento do qual os estudantes estariam claramente informados, consistia em um guia importante, sempre evocado pelo professor, para as motivações dos alunos de composição (DE BONIS, 2019). A menção refere-se às *Cartas a um jovem poeta* (RILKE, 1997) – texto também mencionado por Lefèvre (2019) na questão 16¹³⁷, que aparece como uma indicação de leitura feita por Willy (vide Anexo 2) –, nas quais desenrola-se parte de uma troca de correspondências entre o jovem escritor Kappus e Rilke¹³⁸. Em tais correspondências, observam-se as respostas de Rilke em orientação ao inexperiente poeta, que, por sua vez, demonstrava grande confiança, como pode ser notado logo no início da primeira carta. Nesta primeira carta, Rilke aconselha Kappus, que lhe indaga a respeito da qualidade de seus versos, a renunciar à busca por uma aprovação exterior, e que passe a se perguntar: “Morreria se não me fosse permitido escrever?” (RILKE, 1997, p. 42). Neste sentido, a negativa a tal questão seria o suficiente para que se renunciasse a tal prática. Tendo isto em vista, tal referência traz à tona as ilusões que são criadas e que envolvem o estudante de composição a respeito daquilo que a opção por ser compositor poderia proporcionar, em termos de recompensas externas. Assim, em um contexto em que o ato de compor, segundo o relato de De Bonis (2019) (como resposta à questão 4) não mais se apresenta como uma

¹³⁷ “Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a) na ECA.” (LEFÈVRE, 2019)

¹³⁸ Apenas as respostas de Rilke estão disponíveis, como consta na referida publicação.

profissão, da qual se pode viver, e que tal música sequer subsiste como prática viva (mesmo nos pouquíssimos espaços existentes, como festivais de música, encomendas ou concursos de composição), aquilo que justificaria o ato de compor – e de aprender a composição de maneira tão profunda – é apenas uma necessidade verdadeira de cada um em escrever música.

Neste contexto, afirma Maurício, estando o estudante ciente de tal necessidade (e de que a busca por recompensas externas a ela não passa de uma ilusão em um mundo em que a prática viva de música erudita não mais existe) é que a busca por fornecer parâmetros concretos a respeito da linguagem musical, sobretudo na disciplina coletiva, também se complementava a partir de determinada relação interpessoal estabelecida entre Willy e seus estudantes nas aulas de composição. Buscando substituir a ausência de uma demanda social para a prática da criação musical erudita no presente, estabelecia-se um acordo entre ambas as partes em que Willy – em um ambiente de troca bastante horizontal, e com grande abertura e generosidade – colocava-se como aquele que encomendava as composições aos estudantes. Desta forma, satisfazia-se a necessidade de que o estudante pudesse ter com quem conversar a respeito de sua criação a partir do estabelecimento de um espaço em que houvesse uma demanda real, realizada por outra pessoa (e não apenas pautada nos interesses do próprio estudante). Tal lugar era ocupado pelo professor, em quem o estudante poderia depositar uma total confiança (levando plenamente em consideração a resposta dada pelo professor, pois não existe mais a linguagem comum que guia a prática), que, por sua vez, acolheria as demandas do jovem compositor, que necessitava da orientação (DE BONIS, 2019).

Ao mesmo tempo, afirma De Bonis (2019) na resposta à questão 4, embora pudesse haver uma direção ao longo das encomendas realizadas pelo professor para os estudantes, havia também uma completa liberdade em termos de conteúdo, ou seja, em relação àquilo que o aluno proporia em termos de criação, diante daquela demanda. A vontade de expressão era instigada nessa relação entre professor e aluno, este podendo efetuar suas buscas individuais de expressão, aliada, portanto, à possibilidade de uma verificação da efetividade das intenções comunicativas do estudante a partir do retorno recebido pelo professor, em um ambiente de diálogo e trocas, de igual para igual. Apesar do professor, que fornecia tal retorno, ter mais experiência do que o estudante, Maurício afirma que, nesta relação que se estabelecia, observava-se em Willy a “figura de um mestre que acolhia, como orientação, a pessoa como um todo” (DE BONIS, 2019)¹³⁹.

Tais relações são, também, mencionadas por outros ex-alunos de Willy da época. Os

¹³⁹ Vide Anexo 1, p. 229.

questionários respondidos pelos estudantes (vide Anexo 2) seguem à seguinte sequência¹⁴⁰ de questões:

Número da questão	Enunciado
1	Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?
2	Qual foi o período em que você estudou com o Willy na ECA?
3	Você se lembra de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?
4	Que tipos de trabalho e estudo eram solicitados a você ao longo das aulas individuais?
5	Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante? Em caso afirmativo, por favor, especificar.
6	Havia algum tipo de progressão ao longo dos trabalhos solicitados a você? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.
7	Especificamente no âmbito de cada trabalho de criação solicitado, havia algum tipo de direção em trabalhos de criação musical? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.
8	Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?
9	Em que medida você considera haver, no âmbito das encomendas realizadas pelo próprio professor, uma abertura para as suas proposições criativas? Se possível, justifique a sua resposta.
10	Fazia parte da dinâmica das aulas a apresentação de propostas de trabalho de seu próprio interesse? Em caso afirmativo, como essas propostas foram trabalhadas?
11	Havia algum outro espaço, no contato com o professor, para além das aulas individuais, no qual você pudesse mostrar e discutir acerca de trabalhos que criou por conta própria? Em caso afirmativo, como isso se dava?
12	O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

¹⁴⁰ A única exceção ocorreu com o questionário do participante Marcus Siqueira. Pelo fato de o participante não ter feito o curso de composição como parte do currículo regular da ECA, foi necessária a realização de adaptações nas perguntas. Desta forma, além da eliminação das menções à ocorrência das aulas individuais na ECA, também houve uma inversão na ordem da 1ª e 2ª questões.

13	Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.
14	Considerando a vivência que teve em contato com as aulas do Willy, você considera que elas contribuíram, de alguma forma, para uma formação que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora? Em caso afirmativo, em qual ou quais âmbito(s) isso se deu?
15	Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido negativa, ou caso sinta a necessidade de especificar: como seria uma formação em composição musical que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora, para você?
16	Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a) na ECA.

PNI 1 (informação verbal)¹⁴¹, na resposta à questão 3, descreve um ambiente de debate acerca do projeto de composição levado pelo estudante às aulas individuais. A partir de tais debates, Willy fazia recomendações e sugestões, respondia a dúvidas, questionava soluções propostas pelo estudante, de modo que o projeto seria modificado até que agradasse a ambas as partes (tanto ao professor, como ao estudante). Alexandre Ulbanere ressalta também na resposta à questão 3 o que podemos chamar de um caráter dialógico nas aulas de composição – “um bate-papo entre compositores – um bate-papo entre iguais” (ULBANERE, 2019)¹⁴² –, e também a dinâmica de encomenda das obras feita por Willy e discutida posteriormente, até a análise do produto final. Também indica, na resposta à questão 7, os esforços de Willy para que o aluno pudesse se manifestar pessoalmente como compositor, e que a maneira do estudante dizer a ideia musical pudesse prevalecer. Na questão 9, ressalta que se sentia completamente livre a respeito de suas realizações musicais, e que as únicas direções pré-definidas diziam respeito a questões básicas, como a quantidade de instrumentos a serem usados. Chega a dizer que também já presenciou elogios de Willy a trabalhos de colegas que traziam uma aura tonal e que se baseassem em escalas usuais (o que aponta novamente para a questão da abertura existente quanto ao conteúdo da composição). Neste contexto, responde à questão 8 que a clareza da ideia (em outras palavras, a efetividade da comunicação) também era comentada (ULBANERE, 2019), o que traz à tona a concepção de que, ao mesmo tempo

¹⁴¹ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. O participante em questão é identificado no texto como PNI 1 (Participante Não Identificado 1). Vide Anexo 2.

¹⁴² Vide Anexo 2, p. 252.

em que a criação musical carrega os aspectos individuais de quem diz, também se coloca (ao menos em um contexto em que há uma demanda) como uma mensagem direcionada ao outro.

Na resposta à questão 11, Alexandre discorre a respeito da abertura do professor – mesmo em situações externas ao contexto de sala de aula – a conhecer os interesses do próprio estudante, que, no caso do ex-estudante, também incluía o seu próprio trabalho como baterista de música popular (ouvindo suas gravações). Também ressalta, na questão 14, o respeito de Willy à sua opinião, mesmo quando ainda estava iniciando seus estudos, inclusive quando o professor mostrava as suas próprias peças a Alexandre. Também relata a preocupação com o desenvolvimento da autonomia do estudante, fornecendo recursos para que levasse adiante as suas próprias buscas. Tendo tudo isso em vista, na questão 16, Alexandre indica a proximidade com que Willy se colocava em relação aos alunos e mesmo em relação aos problemas pessoais pelos quais passavam (ULBANERE, 2019).

Marcelo Queiroz (2019) também menciona na resposta à questão 4 (vide Anexo 2) a dinâmica de encomendas em que os trabalhos de composição se realizavam, na qual Willy se colocaria como “cliente” que lhe traria a demanda de uma composição específica (cita como exemplos a definição de formações ou número de instrumentos), sendo que os demais aspectos ficariam à escolha do estudante. Ressalta na resposta à questão 5 que, ao longo dos encontros com o professor, realizavam-se discussões, de modo a suscitar um maior refinamento, tanto a respeito de aspectos técnicos e formais, como estéticos, tendo em vista que a composição deveria agradar tanto a quem encomenda como a quem a cria. Ao mesmo tempo, na questão 7, responde que praticamente não havia direções – no âmbito da solicitação de cada trabalho – do ponto de vista estético, mas que as encomendas eram definidas, em geral, a partir de critérios de natureza técnica e formal, de acordo com a proposta. Reafirma, novamente, que Willy não condicionava os resultados no sentido da criatividade, para a qual havia ampla liberdade (algo também mencionado na resposta à questão 9).

Queiroz (2019) também menciona, na resposta à questão 8, o aspecto generoso com que Willy se colocava, embora tal generosidade não devesse ser confundida com a banalidade de que gostasse de qualquer coisa, mostrando, entretanto, um completo interesse em compreender as intenções do estudante e em confronto com as impressões que ele próprio tivera do que apresentou. Ressalta ainda a funcionalidade de tal sistema de encomendas, que viria de modo a cumprir a carência de uma demanda no mundo externo em relação à produção do músico erudito contemporâneo, contexto em que tal posicionamento de Willy como público interessado se dava. Ainda na questão 10, ressalta a abertura de Willy quanto aos trabalhos que fossem realizados pelos estudantes, mas que não tivessem sido encomendados

por ele, em todos os casos. O contato de Willy com Marcelo se estendeu, inclusive, posteriormente ao término do curso, tanto para discutir sua produção, como posteriormente à interrupção de sua atividade composicional (QUEIROZ, 2019). Tal prolongamento dos estudos no contato com Willy após o término do curso foi mencionado também por outros estudantes, como Diogo Lefèvre (2019), em resposta à questão 2 (vide Anexo 2) e por Maurício Funcia De Bonis (2019), em resposta à questão 2 (vide Anexo 1), o que relata ter sido “uma continuação natural do curso de composição” (DE BONIS, 2019)¹⁴³.

Diogo Lefèvre (2019) também menciona, na resposta à questão 3, a dinâmica das aulas individuais baseada em encomendas realizadas por Willy (ressaltando que o termo “encomendas” era preferido pelo professor em relação a falar em “trabalhos escolares”), bem como a razão de ser de tal proposta, em um mundo de ausência linguística no campo da música erudita, em que a ausência de um cliente que necessita da composição faz faltarem parâmetros para a criação. Tal relação que se estabelecia, ou seja, entre Willy, como cliente, e o estudante, como compositor que atende à demanda, segundo Diogo, era ressaltada por Willy como uma oportunidade para os estudantes (LEFÈVRE, 2019). Isso se relaciona à fala de Maurício, destacada acima, em relação à ausência da demanda diante da necessidade dos estudantes em precisar escrever música, o que se dá em um contexto em que a música erudita já não ocorre como uma prática comum, sendo, então, possibilitada no ambiente de ensino pelas condições criadas no âmbito do projeto pedagógico de Willy.

Na questão 5, Diogo relata uma experiência marcante pela qual passou nas aulas individuais de composição, em que, após escrever um duo para oboé e violoncelo (o primeiro trabalho solicitado pelo professor), Willy não havia ficado satisfeito e verificou a dificuldade do então estudante em descobrir um caminho adequado. As aulas individuais, segundo relata também Diogo, contavam com uma progressão de trabalhos que se desenvolvia a respeito do aumento gradual da complexidade da formação instrumental. No entanto, ao verificar tal dificuldade, Willy interrompeu tal continuidade (como informa nas questões 6 e 9) e passou a fornecer direções para que Diogo superasse tais dificuldades. Dentre os procedimentos solicitados, estava a realização de improvisos, dos quais resultaram duas peças, sendo que uma delas tinha o nome *Dispersão* era uma declamação, para voz e piano. Willy também sugeriu direções quanto à análise do poema de Mário de Sá-Carneiro utilizado nessa obra, para que a relação entre texto e música se desse de maneira orgânica. A partir dessa experiência que levou vários meses, como relata Diogo nas questões 9 e 10, ele encontrou

¹⁴³ Vide Anexo 1, p. 225.

seus interesses pessoais específicos em relação à composição, o que considera positivo em seu processo. Posteriormente, em seus estudos, após esses momentos em que enfrentou dificuldades, retomou a ordem de encomendas definida por Willy (LEFÈVRE, 2019).

Esta atitude relatada está em acordo com a preocupação de Willy com os problemas individuais de cada estudante, bem como com a relação de horizontalidade que se estabelecia em sala de aula. Compreendendo a dificuldade do estudante, modificou o plano inicial, de modo a adequá-lo às necessidades dele. Na questão 14, Lefèvre (2019) ressalta, a partir da reflexão acerca de sua experiência, a busca conjunta entre professor e estudante pelo caminho de sua atividade como compositor, sendo a experiência relatada lembrada como decisiva. Ao mesmo tempo, verifica que a partir do momento em que deixou de ser estudante de Willy, ou, em outras palavras, em que Willy deixou de ser o cliente, sentiu-se capaz de proceder à criação de obras que talvez não mais fossem condizentes com os interesses de seu ex-professor, o que sugere também um desenvolvimento de sua autonomia em seu processo de formação, como compositor.

O relato de Marcus Siqueira (2019) também traz, em vários momentos, o aspecto de proximidade e de generosidade no contato com Willy (vide Anexo 2). Marcus relata ter tido um longo período em contato com as aulas de Willy (no decorrer de 16 anos), tanto realizando o curso de *Linguagem e estruturação musicais* por diversas vezes enquanto era aluno da ECA, como realizando aulas de composição – que, na realidade, eram feitas por fora do currículo da ECA, já que não era aluno do curso de composição da Universidade – o que, como enfatiza na resposta da questão 16, ocorreu de maneira absolutamente alheia a qualquer interesse ou cobrança financeira por parte do professor. Ao contrário, relata a profundidade com que se dava a relação de generosidade entre ele, como estudante, e Willy, que lhe prestava apoio tanto em seu trajeto como compositor, como em relação aos momentos difíceis da vida adulta, em relação ao caminho profissional a trilhar, e mesmo em questões relativas a incertezas pessoais. Ressalta também os auxílios prestados por Willy em relação a lacunas fundamentais que tinha em sua formação, e como tal contato contribuiu para sua maturidade, tanto musical como humana (SIQUEIRA, 2019).

Na resposta às questões 3 e 7, por exemplo, ele relata o processo que vivenciou com Willy, que, a partir das proposições de leituras e estudos sugeridos, acabou amadurecendo e encontrando um caminho para a composição de seu *Madrigal* a 16 vozes solistas, o qual contou com a participação, durante o processo de criação da obra, do poeta Jorge Koshiyama, que lhe foi apresentado pelo próprio Willy, com quem pôde trabalhar em conjunto no uso de seu texto para a realização da composição. Na resposta à questão 5, relata a experiência de sua

prova final de composição, realizada na casa do próprio Willy. Em seu relato, é possível perceber a proximidade entre o professor e o estudante a partir das falas de Willy, emuladas no texto, e como, em tom amigável, pode-se ver a maneira como Marcus retrata o interesse que o professor tinha em se certificar de que o estudante havia chegado em um nível adequado como compositor (o que, caso ainda não tivesse ocorrido, implicaria na continuidade dos estudos por mais um tempo), passando, então, da condição de estudante para a de colega (SIQUEIRA, 2019).

Na resposta à questão 11, ressalta novamente a convivência frequente que tinha com Willy, não apenas na universidade e nas aulas de composição, mas também em outras ocasiões, em que se encontravam por motivos diversos. Também relata o interesse de Willy a respeito daquilo que criava fora do âmbito das aulas – tanto em participar do processo, como em escutar o que fora produzido. Marcus relata que, muitas vezes, preferia deixar para mostrar estas obras depois que estivessem prontas e gravadas, pois, como expõe, pôde, desde cedo, participar de bienais e ter suas obras gravadas (o que menciona ter sido um privilégio que teve) (SIQUEIRA, 2019). O relato de Marcus sugere uma dinâmica muito presente em seu caminho, à parte das próprias aulas, em que parece ter buscado, e, em ocasiões relatadas, conseguido obter prêmios e bolsas a partir de sua produção composicional.

Marcus menciona, na resposta às questões 9 a 12, alguma indisposição de sua parte em relação à realização de determinadas atividades propostas por Willy – que classifica como *exercícios* –, muitas vezes já trazendo para a aula pensamentos musicais estruturados. Menciona também que, em alguns casos, realizou obras com as quais Willy não teve contato (ou que, em um caso relatado, o professor apenas ajudou em etapas de pesquisa iniciais), e com as quais foi premiado em concursos ou foi agraciado com o recebimento de bolsas importantes. Relata também que tais situações em específico (aquelas em que foi premiado com obras não acompanhadas por Willy) teriam gerado algum ruído com o professor, ao mesmo tempo em que, ao final, as obras, em si, poderiam, ou não, ser apreciadas por Willy, mas que o professor sempre foi capaz de ver o lado positivo, mesmo das coisas com que não estivesse totalmente de acordo (SIQUEIRA, 2019).

Tais ruídos parecem ser expostos como relacionados a situações que envolvem as referidas participações em concursos, mas, aparentemente, sobretudo quando a própria avaliação externa – no âmbito do concurso ou evento em questão – se sobrepusesse ao espaço da relação pedagógica que se estabelecia (a qual, como tem sido abordado até o momento, buscava trazer à prática do estudante aspectos concretos para uma avaliação, os quais não poderiam efetivamente se dar em no contexto de um concurso). Um indício desta dinâmica se

encontra no próprio relato de Siqueira (2019), quando menciona que Willy já participou do processo de elaboração de outras obras suas que eram direcionadas a tais eventos (o que, talvez, indique que o evento, em si, não seria o problema, mas, sim, a crença em sua validade como genuína amostra de uma prática viva da música erudita no presente, algo já não mais existente).

Independentemente das implicações pessoais que possam permear tal relato – e às quais, além de não se ter acesso, talvez escapassem ao escopo do presente trabalho – também é possível verificar a ausência, no relato do participante, da menção às questões centrais que guiavam e fundamentavam, tanto a possibilidade de realização do trabalho com a música erudita (lembre-se de que Willy buscava fornecer aos estudantes uma visão da realidade que levasse em conta o estado em que tal arte se encontra no mundo capitalista), como uma maneira de se colocar no mundo, diante dos problemas abordados. Outros participantes também mencionam que obras realizadas no âmbito das aulas foram premiadas em concursos, como é o caso de PNI 1 (informação verbal)¹⁴⁴ (vide Anexo 2), que relata, na resposta à questão 5, ter inscrito uma composição para orquestra, realizada durante as aulas com Willy, para um concurso. Relata também que foi selecionado e teve a oportunidade de ouvir a obra tocada por uma orquestra profissional. Por sua vez, Marcelo Queiroz (2019) (vide Anexo 2) fala, na resposta à questão 10, a respeito da receptividade de Willy quanto aos trabalhos realizados além das encomendas, e de algumas dessas composições apresentadas em eventos e encontros musicais.

O que se vê a partir dos demais relatos coletados é que eles apontam para um claro acordo realizado entre o professor e os estudantes, acordo esse que dialoga com um contexto material em que se encontra o mundo capitalista, e que faz parte de determinado posicionamento diante de tal estado de coisas, do qual todos participam, considerando-se que o referido posicionamento era inseparável do curso, em si. A partir da verificação da inexistência de uma prática comum na música erudita, havia uma resposta, que ocorria no âmbito de tal contexto pedagógico, capaz de emular uma demanda que ancorasse uma prática, tanto criativa como pedagógica, em relação à música erudita. O que pode ser refletido desse âmbito pedagógico é que, nesse contexto, as direções do projeto de ensino de Willy claramente se alinham com uma opção que diz *não* àquilo que é oferecido pelo sistema capitalista como *aparências* de uma viabilização da música erudita (que, embora presente em festivais de música, concursos, encomendas, não pode, neste âmbito, subsistir como uma

¹⁴⁴ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

prática viva); ou seja, observa-se na atuação pedagógica de Willy uma negação de que tais situações sejam aceitas como verdades, o que parece ser a mensagem transmitida aos estudantes.

Isso não significa, necessariamente, não participar de tais atividades, posto que, em diversas ocasiões, o estado de coisas do mundo atual espera de alguns profissionais (o professor de música que visa atuar na universidade ou em conservatórios, por exemplo) a premiação em concursos ou o recebimento de bolsas, como parâmetros de avaliação. Posto clara ou veladamente, o fato de se levar tais feitos seriamente em consideração talvez se deva a um entendimento, aliado a tal visão ilusória a respeito da prática da música erudita, de que seriam indicativos de uma habilidade musical ou criativa. Em outras palavras, talvez o músico que tenha interesse em atuar em algumas posições profissionais, escassas, mas talvez ainda subsistentes, como é o caso do ensino e aprendizagem, precise se submeter a determinadas atividades como meio de garantir o seu ganha-pão. Não apenas nesse campo que comentamos aqui, mas, também, em outras áreas de atuação, como no próprio âmbito de uma produção acadêmica, ainda que questionável no que se refere à qualidade, muitas vezes, realizada em prol de uma preferência pela quantidade, tornando-a compatível com os padrões de avaliação acadêmicos vigentes. Além disso, mesmo no plano de uma formação como estudante, a possibilidade de escutar determinadas obras que se escreve talvez possa vir somente a partir da participação em tais eventos, pois os recursos geralmente destinados para a viabilização de execuções de obras contemporâneas ou mesmo de obras pensadas para grandes formações (ainda mais de estudantes), são escassos.

Mais do que isso, entende-se que tal posicionamento exposto aqui significa não acreditar que eventuais obtenções de tais prêmios ou bolsas sejam uma afirmação do alcance de um desenvolvimento como compositor, desde que, não havendo uma linguagem comum em que a criação artística possa ser avaliada, e considerando-se que à criação, destituída de linguagem, resta apenas o seu aspecto inexplicável, não é possível ter certeza de se ter plenamente realizado tal feito. Além disso, o que a relação estabelecida entre Willy e seus alunos traz como possibilidade é a oportunidade de o estudante estabelecer um diálogo com uma pessoa em quem pode confiar – seu professor. Nessa relação interpessoal, que se insere em uma prática artística que já não se dá em nível social, tem-se a possibilidade de um retorno em relação àquilo que o estudante teve a oportunidade de criar, e que foi recebido por outra pessoa interessada, ao mesmo tempo que forneceu a demanda para a realização das obras em questão. A partir desta troca, o estudante pode ter uma ideia do que, ainda que sem linguagem comum, pôde ser transmitido a partir dos escassos e, muitas vezes, errantes recursos

discursivos com que ainda se pode contar na criação de música erudita.

Outra temática abordada nas entrevistas se relaciona à questão da educação libertadora, que se observa manifesta pelos participantes, sobretudo na resposta à questão 14. Alguns dos ex-estudantes, que curiosamente são os mesmos que relataram ter participado de concursos e festivais com as músicas realizadas em aula, levaram em consideração aspectos políticos que permeiam tal sentido da educação libertadora, no âmbito do projeto pedagógico de Willy. Ao ser perguntado se considera que as aulas que teve com o professor estavam de acordo com uma proposta de educação libertadora, Marcelo Gomes de Queiroz responde:

Se por “educação libertadora” se entende a formação de um espírito crítico com a capacidade de questionar verdades legadas ou conjunturas vigentes como se fossem necessidades lógicas, ou ainda a conscientização como forma de desmascarar quaisquer mecanismos que tenham por objetivo enfraquecer aquela capacidade, então a minha convivência com Willy definitivamente contribuiu para a minha formação, não apenas musical mas sobretudo humana, em plena concordância com uma tal proposta. (QUEIROZ, 2019)¹⁴⁵

Em outras palavras, Marcelo enuncia exatamente o questionamento das “verdades legadas” como atitude condizente com uma proposta de educação libertadora, o que coincidiria, inclusive, com o questionamento do lugar ocupado pela música erudita na sociedade capitalista, bem como as conjunturas vigentes na sociedade. Ressalta, também, a capacidade crítica desenvolvida para tais questionamentos e a conscientização quanto aos mecanismos que possam perturbar tal capacidade.

PNI 1, por sua vez, afirma:

Antes de tudo, é preciso dizer que essa questão acerca de uma educação libertadora era um assunto sobre o qual Willy se debruçava constantemente. Debatíamos muito essa questão sempre que havia a oportunidade, e em alguns casos, a partir de leituras de textos. No âmbito específico das aulas de composição, considero a proposta de Willy libertadora na medida em que ela era crítica e extremamente contestadora do *status quo*. Quer dizer, nenhum assunto era abordado por ele como um dado absoluto e inquestionável, mas como coisas historicamente constituídas (inclusive a música contemporânea). Se, por um lado, ele rechaçava um ensino ‘tradicional’ de composição que simulasse a linguagem tonal (linguagem esta historicamente situada), por outro, ele também recusava uma aceitação servil de certos clichês e modismos presentes na música do século XX. Ao terminarmos o curso de composição, mais do que um aprendizado meramente técnico e de soluções prontas, havíamos adquirido alguma noção (e por isso mesmo uma perspectiva crítica) dos problemas que envolvem compor música nos dias atuais. Não há uma linguagem corrente de ‘música erudita’, e esse é um problema com o qual um compositor de hoje tem que lidar, de uma forma ou de outra. (informação verbal)¹⁴⁶

Assim, o participante pontua que o debate e a leitura de textos a respeito da educação libertadora era muito presente, e que a crítica ao *status quo* era uma das características de tal

¹⁴⁵ Vide Anexo 2, p. 270.

¹⁴⁶ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. Vide Anexo 2, p. 250-251.

proposta de educação libertadora. Também aparece em seu relato a referência a uma abordagem crítica, que considerasse o caráter histórico dos assuntos abordados. Tal postura incluía a crítica ao ensino tradicional, bem como a crítica da própria música do século XX, de forma que tal perspectiva levasse os estudantes além dos aspectos técnicos dominados, mas que, também, pudessem compreender os problemas de se criar música, decorrentes da ausência de linguagem na música erudita.

Maurício, por sua vez, faz menção a tais aspectos libertadores do projeto pedagógico de Willy em diversos momentos de sua entrevista (vide Anexo 1). Além dos já discutidos, presentes na sua resposta à questão 4, também menciona, na referida questão, a maneira pela qual Willy se mostrava como sobrevivente em meio à universidade, diante de todas as tentativas de destituí-lo de lá, diante do incômodo que seu posicionamento político libertador – bem como sua proposta pedagógica – causava, mesmo em relação às “ vaidades e mafiosidades acadêmicas” (DE BONIS, 2019)¹⁴⁷. Relata que, de certa forma, Willy se isolava desse meio universitário, o que afirma ter fortalecido seu trabalho. Também relembra, neste contexto, a questão do acordo feito entre professor e estudantes a respeito de que maneira o trabalho seria realizado, considerando-se as questões interpessoais já discutidas aqui. Na questão 5¹⁴⁸, menciona, também, o trabalho que andava junto ao conhecimento das artes, da música e de outros tantos campos de estudo – como história (das artes e geral), filosofia, literatura –, que era uma formação crítica do ponto de vista político, necessários ao amadurecimento dos estudantes como seres humanos. Também menciona a abordagem crítica à história da música e à pedagogia e teoria musicais tradicionais (DE BONIS, 2019).

A própria noção, transmitida aos estudantes, de que a música erudita no capitalismo não existe como prática comum, ou como linguagem viva, também é mencionada na questão 12¹⁴⁹ por Maurício, aliada à viabilização de meios – que, pela impossibilidade de tal prática se dar em nível social, se dá fora da realidade externa – para que a comunicação possa ocorrer em tal prática. Relata que tal abordagem crítica é algo que não existe em nenhum curso do mundo, muitos dos quais são pautados na realidade de tempos passados – séculos atrás. Maurício considera que isso é, além de doloroso, também cruel aos que chegam a tal campo de hostilidade sem preparação e consciência do problema. Dessa forma, afirma que a própria atitude de se dar a entender que a realidade da música erudita é a mesma do passado – ou seja,

¹⁴⁷ Vide Anexo 1, p. 228.

¹⁴⁸ “Que tipos de trabalhos e estudos eram solicitados ao longo das aulas individuais?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

¹⁴⁹ “Você acha, na sua opinião, que esse direcionamento numa aula de composição, para o aprendizado da composição musical, é importante?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

que ela ainda existe como prática viva – é uma irresponsabilidade do professor, que esconde do aluno a realidade. Também relata na resposta à questão 15¹⁵⁰ a atitude cada vez mais comum – em comparação a este compromisso estabelecido entre Willy e seus estudantes, a respeito da dinâmica das aulas –, aparentemente pautada em sua própria vivência, de que os alunos, hoje em dia, cheguem pedindo ajuda, mas sem disposição de cumprir aquilo que ele indica para que seja desenvolvido. Ou seja, funciona de maneira semelhante a uma demanda de consumidor, em que o estudante vem com uma resposta pronta, solicitando ao professor que a autorize tal como a forneceu – chegando a cobrar, caso ela não seja confirmada. Isso, ressalta, é o contrário do que ocorria com as aulas de Willy, ao mesmo tempo em que, diferentemente do que ocorre em outros âmbitos pedagógicos, o assunto das aulas era sempre a música, e, embora os alunos se espelhassem em Willy (trazendo consigo suas necessidades de aprender a Arte), as aulas nunca eram *sobre* o Willy. Pelo contrário, Willy deixava claro que a obra dele era apenas *um caso* em toda a música, sendo a obra dos estudantes, na realidade, o foco (mesmo que estes ainda não tivessem desenvolvido suficientemente suas habilidades e conhecimentos) (DE BONIS, 2019).

Nas questões 31¹⁵¹ e 32¹⁵², Maurício reitera que o projeto pedagógico de Willy contribui plenamente para uma educação libertadora, e que, em primeiro lugar, isso se dá a partir de uma “separação absoluta entre autoridade e autoritarismo” (DE BONIS, 2019)¹⁵³. Ao mesmo tempo em que estabelece uma relação totalmente horizontal com os estudantes, há um sentido para que seja uma autoridade no assunto abordado, já que opta por uma atitude responsável com relação à verdade daquele conteúdo material trabalhado, sem esconder ou camuflar do aluno a realidade. Também menciona a problematização constante do espaço educativo, social e da linguagem musical erudita na história. A relação horizontal que se estabelece, relata, é possível, porque, dessa figura que se coloca como autoridade, quita-se a possibilidade de apropriação de um espaço de poder, como professor. A consciência crítica é trabalhada para a capacitação do estudante a fazer as perguntas por si mesmo, colocando até o papel do professor em si, em questão. Em um segundo momento, há o prosseguimento à aquisição da própria voz do estudante, depois dessa capacitação crítica – que envolve também uma crítica ideológica –, amadurecimento da escolha do caminho a trilhar e a revelação da

¹⁵⁰ “Então, só para entender melhor, você talvez tivesse propostas de interesse que você ou os alunos elaboravam, e mostravam para ele durante a convivência mas não necessariamente nas aulas individuais.” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

¹⁵¹ “Considerando o que você conhece acerca do projeto pedagógico de Willy como um todo, você considera que ele contribui de alguma forma para uma educação libertadora?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

¹⁵² “Em quais âmbitos isso se daria?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

¹⁵³ Vide Anexo 1, p. 244.

verdade a respeito do campo de estudos abordado. Além da prática da horizontalidade e da prática materialista dialética por parte de Willy, isso era também visível em suas fontes e referências, o que possibilitava aos estudantes desenvolver a própria formação com tal bibliografia materialista, dialética, a respeito da crítica ideológica e da história, que levou ao atual estado de coisas (DE BONIS, 2019).

Outras passagens também apontam para esta relação horizontal que se estabelecia no âmbito das aulas de Willy, como no relato de Marcelo (vide Anexo 2), na resposta à questão 16, onde ressalta que Willy, nas aulas individuais, nunca se colocou em relação a ele (na condição de estudante) como alguém que devesse respeitar a hierarquia que os separasse ou, mesmo, pontuando qualquer sugestão de que ele, Willy, soubesse mais do que o estudante. Além disso, a relação de autonomia estimulada nos estudantes – e apontada por Maurício – era também expressa, como se conclui desde o relato de Marcelo, pela forma de avaliação realizada em tais aulas individuais, baseada em auto-avaliações, que faziam os estudantes se confrontarem com as próprias expectativas e os próprios compromissos com relação ao aprendizado, bem como partia do pressuposto de que eles soubessem melhor do que ninguém a respeito daquilo que tinham ou não realizado (QUEIROZ, 2019).

Além disso, alguns participantes também consideraram aspectos libertadores, questões a respeito da abordagem musical e de autonomia intelectual, trazidos pela abordagem de Willy. Assim, na resposta à questão 14, Diogo Lefèvre (2019) relatou que a própria abordagem de análise aprendida com Willy, que se tratava de uma análise pessoal e original, era, para ele, como compositor, libertadora, por possibilitar a apreensão de princípios de obras de outros compositores, que poderiam ser reinventados em sua própria criação. Marcus Siqueira (2019), também, na resposta à questão de mesmo número considera libertadora a possibilidade de pesquisar a respeito de determinados assuntos relacionados ao desenvolvimento de ideias musicais, até que fossem esgotados. Também o fato de Willy tê-lo ensinado a não ser retórico ou mesmo preguiçoso, e de se sentir forte o bastante – a partir da busca incessante por conhecimento – para expressar o que um projeto seu pode trazer de especial. Outro aspecto relatado é a variedade de tipos de música ouvidas nas aulas de Willy, desde música brega, até músicas oriundas de outras culturas e etnias e, mesmo, músicas originadas no âmbito da produção de música popular de mercado (ensinando-o a ter um ouvido aberto a tudo). Também cita a capacidade de poder elaborar um projeto de composição que dialogue com outras linguagens (SIQUEIRA, 2019). Ulbanere (2019), por sua vez, também cita tal capacidade de poder buscar a verdade por conta própria, em sua atuação como compositor e no pensamento a respeito da linguagem, bem como no consumo

de outras artes (vide Anexo 2).

Outro assunto também abordado nas entrevistas e questionários é o incentivo de Willy quanto à disciplina e ao uso adequado do tempo livre de estudo dos estudantes. Maurício, em resposta à questão 16¹⁵⁴, afirma que o estímulo quanto à organização de seu tempo de estudos era uma realidade, e que fazia parte do processo de aproximação do professor ao estudante saber de que modo este organizava seu próprio tempo. Entretanto, como relata Maurício, a maior parte das pessoas não era organizada ou disciplinada e nem sequer tinham informações a respeito dos campos que faziam parte da formação de um artista. Maurício relata como Willy era incisivo a respeito deste ponto, visto como um requisito para a formação do compositor o combate à dispersão – cada vez mais presente, tanto como distração, quanto ao mau uso do tempo e, em sua opinião, também como negligência a respeito da própria sensibilidade (DE BONIS, 2019).

Tal assunto, do cuidado com a responsabilidade com a própria sensibilidade, é algo incomum de ser realizado, sobretudo hoje em dia, segundo De Bonis (2019), e essa preocupação, também, é colocada no contexto da pedagogia de Willy como requisito para a formação do compositor. O aspecto da sensibilidade, também, é abordado pelo próprio Willy, que afirmava ser um atributo do professor a capacidade de modular a própria sensibilidade, para que esta fosse acessível ao estudante. Maurício relata, ainda, o longo tempo necessário para tal cuidado com a sensibilidade, para o que é preciso um cultivo da necessidade de arte do estudante – segundo ele, diferentemente da maneira como consumimos informações nos dias de hoje, o que, inclusive, toma muito tempo (usado com banalidades). que poderia ser direcionado a um contato com a linguagem. Neste contexto, é que relata que Willy dava muita importância à organização do tempo, de modo que se tornasse possível o contato com tudo o que fosse necessário conhecer, ouvir, ler (história geral, história da música, da arte), conhecimento de outras artes, filosofia, política, literatura e poesia, além de estar consciente da responsabilidade que querer isso tudo implica. Por sua vez, na questão 17¹⁵⁵, a respeito dos hábitos adquiridos a partir desses incentivos à organização de seu tempo, embora reconheça a potencialidade que ainda poderia ser desenvolvida neste campo e que os momentos de maior disciplina possam oscilar, a disciplina de aprendizagem – na área que envolve as leituras, obras de arte, e mesmo nos contatos com a criação –, foi aprendida por ele com Willy. Também adquiriu o hábito da disciplina e de cuidado rigoroso com o horário, e também a

¹⁵⁴ “O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

¹⁵⁵ “Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

falta que sente de que seu tempo seja usado para contato com tal tipo de conhecimento (DE BONIS, 2019).

Queiroz (2019), por sua vez, relata, na resposta à questão 12 (vide Anexo 2), não se recordar de alguma orientação específica a respeito do uso de seu próprio tempo, embora se lembre da maneira como o próprio Willy usava o seu tempo (o que menciona poder ter sido uma influência indireta). PNI 1 (informação verbal)¹⁵⁶, na resposta à mesma questão, relata que sim, havia uma orientação, devido às exigências das etapas desenvolvidas ao longo dos trabalhos – no caso das composições, no âmbito das aulas individuais de composição. Tais trabalhos e suas etapas ocorriam com prazos estipulados pelo professor, embora estes prazos pudessem variar de acordo com cada estudante, levando em conta as suas particularidades. Também relata (na resposta à questão 13) ter adquirido um hábito disciplinar que aplica em sua atividade de pesquisa (embora esteja compondo de maneira esporádica). Siqueira (2019) também confirmou tal incentivo de Willy quanto ao uso do tempo, que relata ter sido sempre uma preocupação do professor, no que diz respeito ao tempo de trabalho e estudo em casa – embora ele mesmo tenha negligenciado aspectos de leituras e dos exercícios musicais, conforme suas palavras. Entretanto, relata ter desenvolvido outras habilidades, que se tornaram características de seu processo de criação musical. Também conta que levava uma rotina de trabalho, que incluía as composições, audição de obras seguindo partituras, acompanhar ensaios de grupos orquestrais ou de câmara, fora as questões da vida íntima, a serem resolvidas. Como hábito que leva nos dias de hoje, conforme responde na questão 13, está o tempo para conhecer novas coisas, para leituras, análises, bem como dedicando tempo a exercícios mentais a respeito do pensamento musical que pode se tornar composições, no futuro (SIQUEIRA, 2019).

Diogo também fala (na questão 12) a respeito de tal organização, no âmbito da realização dos projetos de composição, tanto da fase inicial de preparação (que envolvia a escuta de repertório indicado) como da elaboração do plano da peça. No caso de trabalhos que se utilizassem de textos poéticos, tal organização contava com a análise de um poema. Na questão 13, relata que adquiriu, como hábito, tal preparação para a realização de composições (LEFÈVRE, 2019). Por fim, Alexandre (resposta à questão 12) descreve uma experiência mais específica do que os demais, que contou, à época, com atuação bastante próxima de Willy quanto ao uso do seu tempo, organizando sua agenda, devido às dificuldades que tinha em relação a esse quesito, tanto pelo mau uso, como por não saber por onde começar a

¹⁵⁶ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

estudar. Relata, também, que esse esforço o auxiliou posteriormente, na organização de seu pensamento, como aluno da pós-graduação, e em relação a seu trabalho como compositor. Também diz, na questão 13, ter adquirido o hábito de escuta diária regular de música, de organizar um tempo semanal para a realização de composições, embora tais hábitos tenham se perdido em alguma medida, mas que ainda busca mantê-los (ULBANERE, 2019).

Os relatos variam um pouco acerca de tal questão, mas em todos os casos houve a menção de estímulos quanto à organização do próprio tempo, ou como orientação geral, ou no âmbito dos próprios trabalhos realizados durante o curso, ou, ainda, a partir do próprio exemplo dado pelo professor. Apesar de as menções a respeito da prática do desenvolvimento da própria sensibilidade a partir da vivência de outras artes só aparecerem no relato de Maurício – no qual se observa as explicações mais detalhadas e em acordo com a visão de Willy a respeito das razões que levavam a tal aspecto organizativo para a formação do compositor –, nos relatos de outros participantes observa-se também a referência à importância do estudo de outras artes e assuntos, além dos temas musicais.

Entendidos os conceitos a respeito das relações estabelecidas e das implicações políticas presentes nos relatos dos ex-estudantes – de modo geral, em concordância com as ideias expressas também por Willy, a respeito da concepção que tem de seu próprio projeto pedagógico – cabe proceder à análise dos conteúdos abordados nessas aulas individuais, bem como das dinâmicas de preparação de composições ou do contato com outros assuntos além da própria música. Não é demais ressaltar que pode haver diferenças entre as abordagens direcionadas a cada estudante, pois, embora algumas direções gerais para o curso possam ser observadas, o tratamento parece ter sido, em grande medida, individualizado.

A respeito deste tópico, observa-se no relato de Maurício algumas informações pertinentes. Maurício enxerga uma diferença entre o que ocorria nas aulas coletivas, durante o curso *Linguagem e estruturação musicais*, e as aulas de composição, propriamente ditas, já que aquelas serviam como preparação para estas. Como pode-se observar na resposta à questão 6¹⁵⁷, nas aulas coletivas, Maurício relata a ocorrência de exercícios – que ainda não podiam ser chamados de obras, pelo fato de os alunos ainda estarem se preparando para a etapa das composições propriamente ditas. Exemplos desses trabalhos são: a realização de peça para aparelhos de rádio, para folhas de jornal, que não devesse nada a uma obra pensada para instrumento, ou um exercício com o som do atrito da cadeira no chão, trilhando um caminho até um acorde de dó maior. Na etapa das aulas individuais, Maurício não mais

¹⁵⁷ “Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

classificaria o que era feito como exercícios, pois as discussões prévias – fundamentação da linguagem, visão materialista e fenomenológica da linguagem musical ao longo da história, bem como a problematização e consciência acerca da crise da linguagem e da prática musical erudita – já tinham sido realizadas, conforme relata na resposta à questão 10¹⁵⁸. Os estudantes passavam, a partir deste momento, a conversar com o professor de igual para igual, pois compartilhavam dos conceitos já trabalhados no curso anterior, podendo trazer uma primeira proposta de pequena peça a ser desenvolvida. Então o trabalho passaria a ser realizado a partir da experimentação de soluções, sem que houvesse um resultado definido *a priori* pelo professor, como no caso dos exercícios do curso anterior. Nesse momento, os estudantes passam, portanto, a falar a respeito de criação, e suas respostas não são mais tão concretas quanto na fase anterior. Dessa forma, Willy trazia propostas que ajudassem nesse caminho, de encontrar o que os estudantes desejavam dizer. Desta forma, Maurício não classifica tais atividades como exercícios, como seria para as aulas coletivas. De acordo com ele, seriam experiências (DE BONIS, 2019). Na resposta à questão 5, relata um dos exemplos:

Muitas vezes o exercício era muito mais a autocrítica, o autoconhecimento, e a reflexão sobre as especificidades de cada ideia, como uma ideia em processo de criação, eu diria. Pensar um problema de textura, um problema de densidade, um problema de massa para escrever uma peça orquestral, envolvia, por exemplo, muito mais desenhos livres no papel do que um tratado de orquestração. O recado muito claro era: “Leia os tratados de orquestração! E saiba tudo o que você tem que saber, mas ao mesmo tempo isso não responde nada... é sua obrigação conhecer, mas não vai responder a nenhum dos seus problemas de criação?”. Daí o trabalho com as representações visuais, que incluem possíveis analogias com as relações de densidade, de transformações do timbre e de textura, com uma consciência do problema colocado no campo de tessitura e no tempo; tudo isso era feito como exercício de expressão visual. Com gráficos, desenhos, às vezes improvisados no papel, com giz de cera, lápis, caneta, algumas vezes mais próximos de uma tradução do desenho em música – como, por exemplo, algo que envolva mais linhas e manchas e pontos num papel milimetrado, em que você pudesse escolher uma maneira de traduzir aquilo para uma escala de tempo e de intervalos. (DE BONIS, 2019)¹⁵⁹

A abordagem conscientemente direcionada a um desenvolvimento criativo é visível no relato de Maurício, ao mesmo tempo em que demonstra uma abordagem criativa na própria elaboração das atividades propostas aos estudantes, o que evita a recorrência aos recursos advindos do ensino tradicional de música. Assim, por exemplo, a composição de obras para rádios figura como alternativa para a viabilização, em etapas preparatórias do curso, ou seja, durante o curso de *Linguagem e estruturação musicais*, de uma prática criativa que visa exercitar a ocorrência de acontecimentos simultâneos na música, o que é exemplificado a

¹⁵⁸ A questão 10 é, na realidade, um prolongamento da questão 6, transcrita na nota anterior.

¹⁵⁹ Vide Anexo 1, p. 230.

partir de compositores como Berio e Mahler, entre outros, como registrado por Ulbanere (2005, ANEXOS, p. 38-41).

Também no relato citado de De Bonis (2019) está a referência ao estudo de tratados de orquestração como uma obrigação do estudante, mas que, em termos criativos, não será, em si, uma solução. Além disso, também desde uma crítica ao ensino tradicional de música, pode-se observar, na entrevista realizada com Willy (OLIVEIRA, 2019f), o seu posicionamento (presente na resposta à questão 6) a respeito do uso de manuais de harmonia e contraponto para o ensino da música, os quais, já na época em que passaram a ser usados como prática de ensino, diziam respeito a uma música que já não existia. Assim, segundo Willy, tais manuais viriam a substituir um aprendizado do ofício por aprendizes que procuravam um mestre praticante de música, incluindo-se, simultaneamente, o aprendizado teórico e prático ao mesmo tempo, algo que se deu no contexto da instituição de conservatórios, com a Revolução Francesa. Desta forma, em uma época em que a música que se praticava encontrava-se em um estado metalinguístico, tais manuais falavam de uma prática que não mais se vivia, algo que persiste, segundo Willy, no uso moderno destes manuais que, por sua vez, não abordam a própria questão da ausência de linguagem no momento atual (OLIVEIRA, 2019f).

No relato de Diogo (vide Anexo 2), observa-se na resposta à questão 15 – que solicita ao participante um desenvolvimento ulterior daquilo que considera ser uma *educação libertadora* – uma alusão à realização de disciplinas que considera preparatórias para o aprendizado da composição – como contraponto e harmonia. Também cita alguns livros de contraponto (escritos por Diether de la Motte e Harold Owen) e harmonia (de Diether de la Motte) que abordam as diretrizes de escrita de outros períodos a partir da análise de repertórios históricos – da renascença, do barroco, romantismo ou mesmo século XX – à parte das regras abstratas que, talvez, possam ser relacionadas aos supracitados tratados de harmonia, aos quais Willy faz referência (LEFÈVRE, 2019).

Se o participante cita tratados de harmonia e contraponto como um recurso positivo aos seus interesses como compositor – embora não fique claro quais sejam tais interesses a partir de seu relato –, parece fazê-lo de modo a se aproximar de uma abordagem mais concretamente pautada em livros que, de alguma forma, se aproximam do repertório histórico. Se tais recursos bibliográficos podem servir como materiais auxiliares, como De Bonis (2019) cita ser o caso quanto ao estudo dos tratados de orquestração, a capacidade de análise do repertório propriamente dito, que Lefèvre (2019) cita ter sido realizada durante as aulas de Willy, mostra-se um diferencial, por possibilitar a consciência de que abstrações existentes

em determinados tratados de contraponto ou harmonia seriam, na realidade, um empecilho ao real conhecimento do repertório musical. Além do mais, a discussão levada adiante a respeito da abordagem de Willy inclui, também, a consciência de uma operação no âmbito da busca por uma produção criativa, que não se pauta na repetição do passado, como visto até o presente momento.

O exemplo citado por De Bonis (2019) a respeito da elaboração do projeto anterior à escrita, como observa em seu relato acerca das representações visuais em papel, encontra paralelos nos relatos dos demais participantes. A presença de um trabalho de pesquisa e de elaboração prévia ao início da composição, em etapas a serem discutidas em sala, foi um tópico presente em diversos destes relatos. PNI 1 (informação verbal)¹⁶⁰ relata, na resposta à questão 3, que as aulas individuais de composição se baseavam em algumas etapas, sendo a primeira a de escolha da instrumentação pelo estudante, salvo quando Willy a definisse previamente, seguida da realização de pesquisa a respeito dos recursos instrumentais, do repertório existente, o que envolvia audições, análise de partituras, leituras e contatos com instrumentistas. Uma questão importante, que relata ter sido pontuada por Willy, é que a escolha da formação instrumental determina uma série de aspectos da composição. Após a realização da pesquisa, seriam elaborados esboços e um projeto de composição, no qual estaria definido o sistema de referência, por exemplo, o material a ser usado, as texturas, a estrutura rítmica e formal. Os detalhes seriam debatidos com Willy para a realização efetiva da obra, sendo que somente após estas etapas o estudante prosseguiria com a composição propriamente dita.

Queiroz (2019) também menciona, na resposta à questão 5, as discussões realizadas semanalmente nos encontros, de forma a refinar as direções dos trabalhos. Ulbanere (2019) cita na resposta à questão 4, o que ocorria nas aulas individuais, a indicação de leituras em diversas áreas, de audições – embora evitando a escuta de obras de música contemporânea, para que as ideias dos alunos não fossem contaminadas, e, informa como direções recebidas para a formação instrumental, a escolha de grupos heterodoxos, ou seja, que também não fizessem referência a formações comuns no passado; como exemplo, cita um trio formado por vibrafone, clarinete e tuba). Prosseguia-se, então, segundo seu relato, com as pesquisas do repertório acerca desses instrumentos, que poderiam, também, ser realizadas em outros campos musicais além do erudito, de acordo com o instrumento em questão. Como exemplo, citem-se o vibrafone e o repertório jazzístico. Queiroz (2019), também, destaca o interesse de

¹⁶⁰ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. Vide Anexo 2.

Willy por tudo que o estudante produzisse ou aprendesse no caminho, por exemplo, se, como resultado da busca, produzisse um texto, participasse de alguma discussão com alguém, ou relacionasse o trabalho com um quadro.

Diogo também relata, em sua resposta à questão 3, essa preparação prévia e menciona, também, a audição e estudo do repertório relevante, bem como a realização do plano geral da peça. Por vezes, durante o andamento do processo, Willy também podia indicar audições de obras que contribuíssem para os aspectos a serem desenvolvidos na proposta. Na resposta à questão 9 fala, novamente, a respeito da audição do repertório pertinente à formação, da realização do plano geral da peça e, no caso de músicas vocais, em trabalhos com textos poéticos, além de mencionar a realização da análise do texto (LEFÈVRE, 2019). O relato de Marcus, por sua vez, compreende toda uma gama de referências a situações de estudos e pesquisas preparatórias no âmbito das aulas individuais. Na resposta à questão 3, cita que a prática de leitura de livros técnicos a respeito de música, de literatura marxista, romances, poesia, prosa e livros sobre a arte, em geral eram comuns, e que, muitas vezes, tais leituras – direta ou indiretamente – resultavam em ideias musicais. Também resultavam criações pelo contato com filmes – como os de Bergman, Godard, Fellini, Tarkovski, entre outros –, o que cita ter ocorrido em uma ocasião, com uma criação realizada a partir da introdução do filme *8½*, de Fellini. Análises de obras musicais da história, por vezes, resultavam em criações realizadas a partir dos elementos observados (SIQUEIRA, 2019).

Especificamente, na resposta à questão 4, Marcus menciona a realização dos projetos em si, que passavam por pesquisas prévias relacionadas àquilo que seria composto. Como exemplo, cita o contexto em que a escrita para orquestra foi trabalhada, sendo orientado a realizar pesquisas em diversos dicionários a respeito do verbete relacionado à formação em questão, seguido de uma síntese do assunto, a ser discutida com o professor. A pesquisa seria retomada, caso fosse verificado que o assunto não tinha sido exaurido, o que mostra uma busca bastante aprofundada a respeito de cada criação a ser realizada. Além da pesquisa, menciona também que era realizada uma ampla escuta de obras para a formação em questão, sendo requisitada a capacidade de cantar os temas de obras importantes, citando como exemplos a 7ª de Prokofiev e as Sinfonias de Beethoven, entre outras. No exemplo específico da composição de seu *Madrigal*, fala acerca do estudo da história dos madrigais, que envolveu escuta do repertório, leitura de verbetes encontrados em dicionários a respeito do assunto, buscando, em seguida, também, outras referências surgidas no caminho. Procedeu, em seguida, à escolha dos poemas, para o que teve aulas específicas com Willy, e passou por leituras de textos de Maiakovsky, Pound, a respeito da poesia de Celan, de *Igitur* de

Mallarmé, entre outras, antes de decidir pela escolha dos poemas de Jorge Koshiyama (SIQUEIRA, 2019).

A especificidade a respeito da pesquisa e debate com Willy acerca de textos escolhidos em casos em que eram realizadas composições vocais também é mencionada por PNI 1 (informação verbal)¹⁶¹, na resposta à questão 4. Ulbanere (2019) cita, também, na resposta à questão 5, como trabalho marcante realizado nas aulas de composição com Willy, as relações entre texto e música, que envolviam a compreensão de um poema e a busca por dizê-lo musicalmente, citando como referência o *Lied* (vide Anexo 2). Essa referência também é citada por De Bonis (2019) na resposta à questão 5 (vide Anexo 1), quando discorre a respeito de seu trabalho de criação de obras vocais, que envolvia a relação entre texto e música, compreendendo, além do estudo da obra de Schubert e do *Lied*, também os madrigais renascentistas, os problemas harmônicos de uma escrita vocal do período da Renascença, tudo isso relacionado ao trabalho em relação aos aspectos históricos de cada meio, abordado em cada peça que compunham.

Maurício também relata, na resposta à questão 5, relata que teve ao longo do processo de formação um marcante interesse a respeito da criação de trabalhos voltados para a música vocal – dado que sua esposa (cantora), que conheceu na época, era aberta e ávida a trabalhar com isso. Desta forma, conta que dedicou-se em grande medida ao conhecimento do canto e do repertório vocal na história (DE BONIS, 2019). Tendo isso em vista, relata na resposta à questão 11¹⁶²:

Se na minha trajetória fui trabalhar com a escrita para um grupo vocal, isso, por si só, traz uma série de elementos com os quais seria interessante a gente dialogar. Por um lado, cada proposta que cada aluno fosse trabalhar poderia convidar a uma série de possibilidades, e essas possibilidades eram muitas vezes colocadas, não exatamente como a encomenda, mas como sugestões até, que fizessem a gente enxergar o quanto mais interessante ainda poderia ser aquilo que a gente viesse a fazer. Quer dizer, uma coisa é a gente se sentir completamente aberto para trabalhar dentro de uma certa formação instrumental; outra coisa é ele já saber, de antemão, que quanto mais consciência a gente tiver do que aquela formação instrumental carrega, por ser uma formação instrumental na história da linguagem, mais a gente vai ter consciência do que está dizendo. (DE BONIS, 2019)¹⁶³

Isso se deu porque, segundo Maurício, naquele estágio de desenvolvimento em que os estudantes se encontravam não era possível que tivessem conhecimento de todas as

¹⁶¹ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. Vide Anexo 2.

¹⁶² “Você fala um pouco sobre as encomendas que ele fazia para você. Eu queria saber um pouco como era esse pedido das encomendas. Você falou um pouco da direção da complexidade das formações, mas gostaria de saber se tinha algum outro tipo de direção para a criação quando ele encomendava uma peça.” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

¹⁶³ Vide Anexo 1, p. 232-233.

implicações que envolviam cada escolha composicional. Relata, na resposta à questão 11, a sua busca, a partir dos poemas, em dizê-los musicalmente, ou seja, de maneira bastante aberta em relação a fórmulas pré-definidas para que fosse possível obter a sua própria leitura musical da poesia. Ao mesmo tempo, lembra-se de Willy, expressando o quanto gostaria que ele tentasse dizer, no grupo vocal em questão, aquilo que era dito nos grupos de música profana do Renascimento, pelo baixo. Isso colocou a ele um problema, com que se confrontou: como poder dizer nos dias de hoje algo que era dito naquele contexto, ressignificando aquele material e dizendo-o com outro conteúdo e em outro momento da história? Ele relata, também, que, embora tenha realizado várias tentativas, trazido diversas peças para a aula, não conseguiu realizar isso, o que Willy compreendeu e sugeriu que se partisse para a próxima etapa. Em suma, relata, tais sugestões não eram algo que fizesse parte da encomenda, mas sim daquela troca que se estabelecia, a respeito da criação. Embora houvesse a demanda solicitada, importante de se cumprir, havia também o prazer desse compartilhamento, em que o aluno também sugeria e trocava ideias, procurando suas próprias soluções (DE BONIS, 2019).

Outro aspecto a respeito do qual Maurício discorre é a maneira como a sequência de trabalhos ocorria nas aulas individuais. Na resposta à questão 5, ressalta que o roteiro partia das formações mais simples, em direção às mais complexas, em direção a grupos maiores, como orquestra de câmara e, no fim, orquestra sinfônica. Entretanto, embora houvesse este norte, havia abertura em relação a esse roteiro, para que se adequasse às propostas, também, trazidas pelos estudantes. Ao mesmo tempo, na resposta à questão 14¹⁶⁴, relata que havia uma clara diferenciação entre as propostas levadas pelo estudante no contato com o professor – para além das aulas individuais – e as levadas no âmbito das encomendas realizadas (DE BONIS, 2019). Embora, como visto no relato de Diogo Lefèvre (2019) (vide Anexo 2) na resposta à questão 6, pudessem haver desvios e adequações às necessidades do estudante, ainda que se relate a existência de sequências, aquilo que era solicitado como encomenda, relata De Bonis (2019) na questão 14 (vide Anexo 1), devia ser realizado, como espaço para que o compositor em formação fosse capaz de atender a uma demanda externa. Segundo afirma, na encomenda, “toda uma gama de gêneros e de problemas de complexidades, durações, dimensões diferentes tem que estar cumprida ali, para que você consiga se formar

¹⁶⁴ “Você falou um pouco sobre situações de encomenda em que os alunos também propunham coisas. Queria saber se você também tinha interesses específicos como compositor, que te levaram a apresentar pro Willy as suas propostas composicionais nessas aulas individuais.” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

nessa capacitação” (DE BONIS, 2019)¹⁶⁵.

Outros aspectos específicos que ilustrem a organização do roteiro de obras solicitadas podem ser vistos nos demais relatos. PNI 1 (informação verbal)¹⁶⁶ indica, na resposta à questão 6, tal progressão de encomendas em relação ao número de instrumentos, o que trazia aos estudantes uma gradação crescente de dificuldade quanto ao número de vozes, de recursos instrumentais, de referências musicais (resultado das pesquisas realizadas no âmbito de cada encomenda) e de técnicas de composição adquiridas. Também ressalta que o programa específico de obras variava, de acordo com cada colega, sendo que, para ele, seguiu a seguinte ordem: variações para piano, com base no op. 19, nº 6, de Schoenberg, seguida de obra instrumental de 3 a 5 instrumentos, depois outra de 6 a 12, para orquestra de cordas, para instrumento solo monódico (uma quebra no padrão de crescimento do número de instrumentos, como se pode ver) e, por fim, uma obra para orquestra sinfônica. Ao final, relata o início do trabalho para obras vocais, com o uso de textos literários, que contou com a criação de 3 canções para voz e piano, 2 para voz solo e 4 obras corais. Queiroz (2019), em resposta à questão 6, também ressalta a progressão, no sentido de que cada encomenda envolvia um novo desafio (número de instrumentos ou a duração da obra, por exemplo) ao estudante (considerando aspectos subjetivos também, de acordo com cada um). Também ressalta a ocorrência de trabalhos que eram pedidos a todos, como obra para piano solo, para voz e piano e para conjunto de câmara. Ulbanere (2019), indica na questão 6 que não havia direcionamentos para a composição, a não ser aspectos da instrumentação, o que proporciona que houvesse abertura para proposições criativas do estudante (vide Anexo 2).

A respeito de tal abertura para as proposições criativas dos estudantes, além dos relatos já mencionados anteriormente, também encontramos referências nas respostas das questões 7 e 9 de PNI 1 (informação verbal)¹⁶⁷, que, embora discorresse acerca de uma direção para os trabalhos de criação musical solicitados, esta ocorria no âmbito do acompanhamento semanal, diante da evolução dos alunos e da proposta de direções pautadas nas dificuldades dos próprios estudantes, citando-se como exemplo a proposta de composições com características que os desafiassem, diante daquilo que tinham mais dificuldades, as quais poderiam, então, ser sanadas. O entrevistado, também, menciona que havia abertura às proposições criativas, o que ocorria exatamente pelo fato de Willy estimular tal criatividade no âmbito em que o estudante tinha dificuldades. Na resposta à questão 10, ele

¹⁶⁵ Vide Anexo 1, p. 236.

¹⁶⁶ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. Vide Anexo 2.

¹⁶⁷ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

relata que aquilo que o professor discriminava em cada proposta dizia respeito, sobretudo, à formação instrumental, pois, de resto, a proposta era aberta à criação dos estudantes. Esse entrevistado relata, também, no contexto do estímulo da solução das dificuldades individuais, o acordo prévio quanto ao material sonoro usado, como meio de desenvolver as habilidades de cada um. E compara, neste quesito, tal abordagem à de um professor de instrumento, que escolhe a peça a ser trabalhada pelo estudante, de modo a desenvolver determinadas qualidades (vide Anexo 2).

O relato de Diogo traz uma informação distinta da dos demais: Diogo menciona a ocorrência de um curso coletivo de composição, cuja menção permeia todo o seu relato. Segundo Diogo, como se observa nas questões adicionais, presentes nas notas de rodapé atreladas a seu questionário, tratava-se, segundo sua recordação, de um curso de composição intermediário entre as aulas de *Linguagem e estruturação musicais* e as aulas individuais de composição, propriamente ditas (LEFÈVRE, 2019), algo que nenhum outro participante mencionou.

Muitas informações fornecidas pelo participante fazem referência a esse curso, que, em algumas passagens, parecem trazer similaridades com relação a atividades do curso de *Linguagem e estruturação musicais*, e, nas quais, havia possibilidade de contato e trocas com os trabalhos de colegas (como se observa em sua resposta à questão 11) – mencionando análises de obras e tópicos abordados seguidos de propostas de composição relacionadas a estes assuntos. Desta forma, segundo Diogo, nessas aulas coletivas de composição, havia direções relacionadas a tais temas abordados (como relata na questão 7), mas, nas aulas individuais, não há mais definições quanto à forma, mas, apenas, aproximadamente a respeito do número de instrumentos a serem usados (LEFÈVRE, 2019).

Maurício, por sua vez, na resposta à questão 12, relata não ver um direcionamento específico nas aulas de composição, mas, sim, *sugestões* por parte do professor, levando em conta os horizontes possíveis para cada proposta, pois atuavam sem o amparo de uma linguagem comum (DE BONIS, 2019). Neste contexto, afirma:

Então não era uma questão de qual direcionamento um professor vai propor para um aluno de composição; em primeiro lugar, era um questionamento sobre o que é a música hoje, o que é a composição dentro da linguagem musical, e o que é um aluno de composição hoje se a linguagem não existe mais como prática comum. Em primeiro lugar, é preciso trazer a consciência crítica sobre o estado de coisas. O que é a música erudita como campo? O que é a música erudita no capitalismo? Ela não é. Não existe. O que foi aprender a música erudita, e o que pode vir a ser apreendê-la hoje? Se isso é direcionamento, então não existe nenhum ensino de composição sem direcionamento. O aluno de composição só saberá de fato de que se trata o campo que ele escolheu quando se conscientizar que, por uma série de razões, não existe

uma prática da linguagem que ele possa apreender. (DE BONIS, 2019)¹⁶⁸

Tais relatos compõem uma série de aspectos acerca de como as composições eram realizadas e como se dava seu prosseguimento ao longo das aulas, sendo que o aspecto criativo do estudante era sempre sublinhado, embora houvesse, também, um aspecto relacionado à busca por um conhecimento que pudesse tanto amparar uma prática já não mais socialmente compartilhada e orientada pelo uso de uma linguagem comum, como também auxiliar cada estudante em relação a dificuldades que o professor, em contato com ele, pôde observar.

Outro aspecto observado diz respeito às questões comentadas pelo professor quando recebia algum trabalho. De Bonis (2019) relata, na resposta à questão 13, que era pertinente tudo o que implicasse na composição como obra de arte, havendo, também, uma distinção clara entre – como diz Wittgenstein (1968) – aquilo que se pode dizer, o que se pode apenas mostrar, e o que se deve calar, também em acordo com o que diz Willy na resposta à questão 26. Assim, diz Maurício, na referida questão, que, sendo Willy a pessoa que encomendou a peça, seria interessante que ele pudesse tentar expressar os momentos que achou belo ou não (ou seja, a beleza como algo indizível), e que o professor tentava reagir diante de tais momentos em que enxergou tal beleza. Então, falava-se a respeito disso, mas este aspecto não era o fundamento da discussão – conjuntamente ao fato de que se sabe que a busca por uma beleza é o norte da criação artística. Não sendo, entretanto, um critério, “eram claras as premissas sobre as parametrizações de questões fundamentais da linguagem, e todas elas teriam que estar presentes na avaliação de um trabalho de criação” (DE BONIS, 2019)¹⁶⁹. Assim, o que se discutia era a maneira de organização e expressão o mais claramente possível, considerando-se a apreensão aural, a possibilidade de registro sólido na memória, a organização dos parâmetros do som como matéria-prima da criação e as questões formais, já discutidas na etapa anterior do curso. “Era um dos capítulos mais importantes dos anos anteriores, da compreensão da estupidez que seria pensar os modelos formais históricos como moldes para a criação” (DE BONIS, 2019)¹⁷⁰.

PNI 1 (informação verbal)¹⁷¹, na resposta à questão 8, fornece uma série de elementos que costumavam ser observados por Willy quando recebia as composições. Pontuando que tais observações levavam em conta diversos aspectos, citou como exemplos as possibilidades de se desenvolver o material musical presente na proposta do aluno, a estrutura rítmica, em

¹⁶⁸ Vide Anexo 1, p. 233-234.

¹⁶⁹ Vide Anexo 1, p. 235.

¹⁷⁰ Vide Anexo 1, p. 235.

¹⁷¹ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. Vide Anexo 2.

acordo com o sistema de referência como princípio que um material não tonal não deve ter uma métrica de um material tonal, as limitações e dificuldades técnicas dos instrumentos, a originalidade, em confronto com soluções de outras obras de compositores da história, a utilização do sistema de referência, a questão da unidade na obra e aspectos desfavoráveis a serem considerados em obras futuras. Queiroz (2019) aponta na resposta à questão 8 que as discussões ocorridas durante as aulas individuais, a respeito das peças, abordavam todos os aspectos relevantes para a composição, como a impressão aural, os elementos morfológicos, a notação, e a estruturação rítmica, melódica e tímbrica. Ulbanere (2019) na resposta à questão 8, aponta para aspectos como clareza da ideia, a sua realização (por exemplo, a adequação do tempo da harmonia), se o produto musical era original, e mesmo se era bonito. Lefèvre (2019), afirma, ao responder à questão 8, de uma ocasião em que Willy ressaltou a dificuldade da execução dos intervalos para uma obra vocal. Na questão 4, ele responde que, também, havia preocupação com os ritmos, buscando-se encontrar uma maneira por meio da qual eles não reproduzissem uma métrica regular, e enveredassem por outros terrenos da escuta. Siqueira (2019), por sua vez, discorre, na questão 8, a respeito de diversos aspectos, tais como apresentação da partitura, clareza e precisão na escrita tradicional e não convencional, o sistema de referência, a adequação do tempo do discurso em relação a esse sistema, a estratégia da escritura, o rigor com que se desenvolveram os materiais de modo que houvesse equilíbrio entre eles e que cada um dos materiais tivesse um perfil definido e acabado, o *timing* dos materiais e, também, a originalidade, para que não repetisse a história, a não ser que fosse a melhor solução (vide Anexo 2).

Ainda podem ser ressaltados outros aspectos estimulados no trabalho individual com os estudantes. As aulas, pelo que se observa a partir dos relatos colhidos, estimulavam um conhecimento muito amplo, que abrangia diversas áreas do conhecimento, e mesmo diversas habilidades musicais e do campo da sensibilidade artística. Queiroz (2019), relata, na resposta à questão 3, a abrangência, na abordagem de Willy, de todos os campos necessários à formação musical, como estudo da história da música e o conhecimento de repertório, a respeito da interpretação e da performance, acústica, orquestração, cultura geral, literatura, cinema, história, filosofia, sociologia e política. Lefèvre (2019), ao relatar uma experiência ocorrida nas aulas coletivas de composição, discorre, na questão 16, acerca do estímulo ao interesse por outras artes, o que exemplifica com uma passagem em que Willy sugeriu a composição de variações a partir da visita à exposição das pinturas de Giorgio Morandi, ocorrida então no MASP, cuja obra é baseada tanto na individualidade de cada quadro, como no fato de todos representarem uma mesma temática (que, no caso, é baseada na pintura de

naturezas-mortas, sobretudo, retratando garrafas variadas), o que seria uma lição para o assunto de variações de um tema (vide Anexo 2).

Ulbanere (2019) cita, na resposta à questão 16, que sua própria atuação como professor se baseia em diversos elementos aprendidos nas aulas com Willy, dentre eles, o som e suas propriedades, bem como as propriedades da música, a história da música e a audição ativa, questões linguísticas relativas à música, levando-se em conta o sistema de referência, o princípio unificador da obra, a habilidade de ressaltar características que façam de uma música interessante, e mesmo o conhecimento de outros tipos de música, como música popular e não ocidentais. Siqueira (2019), também cita diversas habilidades desenvolvidas nas aulas individuais, além daquelas já mencionadas acima. Na resposta à questão 3, menciona o trabalho de treinamento auditivo realizado, baseado na prática de solfejo atonal. Menciona uma atividade em que, dada uma nota de partida, deveria solfejar uma sequência intervalar, que depois era modulada a outra nota de partida, e assim por diante. Posteriormente, deveria escrever exercícios melódicos apenas com o uso de diapasão, e depois repetir o mesmo procedimento. Também menciona atividades de escuta do repertório – erudito, popular, folclórico – a respeito do qual, em seguida, o professor solicitava que fosse explicado (talvez como uma crítica), levando em conta aspectos como forma, percepção de motivos, sistema de referência, análise fenomenológica, leitura poética e afetiva etc. (vide Anexo 2).

Ainda a respeito desse treinamento auditivo, menciona a ocasião em que, durante a escrita de seu madrigal, Willy solicitou que solfejasse todas as vozes com fluência, em um primeiro momento de maneira linear, e depois alternando entre vozes distintas (também menciona a preocupação em relação aos pontos de apoio para os cantores). A respeito do estudo de história da música, cita, na questão 4, que Willy solicitava que, a partir da leitura de determinado livro de história, deveria ouvir todo o repertório mencionado, bem como realizar pesquisas acerca dos nomes e palavras citados. Em seguida, o mesmo trabalho era realizado com um segundo ou terceiro livro de história, processo em que teria a oportunidade de conhecer a respeito de diversos assuntos, como melodia, contraponto, harmonia, história, história social da arte, poesia, literatura, entre outros temas (SIQUEIRA, 2019).

As análises aqui realizadas puderam mostrar grande coerência em relação à abordagem de Willy, que era pautada em princípios muito claramente expostos aos estudantes, que buscava revelar a realidade que havia por trás da prática de música erudita e que, ao contrário do que se pensa, hoje é inexistente como prática comum. O comprometimento com essa verdade e com a possibilidade de propiciar aos estudantes uma formação ampla o suficiente para que os auxiliasse a se tornarem seres humanos completos –

além de artistas capazes de questionar e atuar em uma linguagem artística já não mais viva, como o foi no passado – perpassa os relatos de todos os participantes, ainda que, em alguns casos, haja alguma diferenciação quanto aos aspectos relatados ou, mesmo, quanto à visão diante destes aspectos. O comprometimento com a criação musical – levando em conta todos os parâmetros, não só do som, mas, também, da própria música – em vez da repetição do passado, considerada uma alternativa da mesma maneira inadequada, pois não se vive mais em tais tempos passados, era aliada ao estímulo a um conhecimento profundo das artes, da história – tanto da música como da humanidade e das outras artes –, de política, de sociologia e de uma infinidade de outras áreas do conhecimento que se mostrassem relevantes ao longo do caminho.

O posicionamento político diante do sistema capitalista e seus problemas não só era exposto com toda a clareza e posição pessoal pelo professor, como o estímulo a tal estudo e a exposição das fontes com que se poderia apreender tais questões sociais também eram colocados aos estudantes, que poderiam, então, buscar por si próprios o desvelamento das ilusões que permeiam ideologicamente a realidade das injustiças do sistema capitalista. Além disso, a própria dinâmica do curso era permeada por considerações que levassem em conta a impossibilidade da música erudita sobreviver no capitalismo, e isso perpassa nos relatos de diversos de seus ex-estudantes. O estímulo de um desenvolvimento das capacidades organizativas dos estudantes – muitas vezes prejudicada pela própria maneira de se consumir informações nos dias de hoje – e de um desenvolvimento sensível no contato com diversos tipos de arte, diante do cada vez maior embrutecimento que o sistema leva o homem a se envolver, são marcas características das preocupações do professor. Também o estudo das outras artes como recursos criativos no contato entre linguagens de naturezas diferentes é observado, aliado a uma perspectiva dialética – como oposição a um modelo de ensino burguês voltado à especialização –, que considera a possibilidade de que os conhecimentos se relacionem entre si.

4 O dodecafonismo em seu potencial linguístico e pedagógico

Concluída a cena em que Schönberg, passeando entre canteiros de agapantos, fala com Rufer, seu breve texto sobre a garantia de mais de cem anos de superioridade da música germânica devido a sua descoberta, todo o teatro estrondou – em uníssono vivacíssimo – uma gargalhada geral, a bandeiras desfraldadas, risos à farta, a rebentarem as ilhargas, as barrigas a contorcerem-se de dor, Arnold Schönberg saindo às pressas do palco, seguido pelos passos aflitos de Joseph Rufer, e o público a escangalhar-se de riso, a chorar de rir, risos, risos e mais risos à tripa forra, à socapa, as tachas arreganhadas, molhadas de lágrimas de tantas risadas, e os maquinistas a gargalharem, a casquinarem, a cascalharem a não mais poder (...) (OLIVEIRA, 2019c, p. 99)

Tal passagem figura no intitulado texto *Comedy of errors*, presente no *Caderno de Pânico*, de Willy, escrito há aproximadamente duas décadas atrás, e retrata uma cena de uma apresentação de teatro fictícia, em que, em meio a uma plateia lotada, o personagem Schoenberg afirma a seu pupilo Joseph Rufer a superioridade de sua invenção – o “método de composição com doze sons que são relacionados unicamente uns com os outros” (SCHOENBERG, 1950, p. 99) –, que garantiria a superioridade da música germânica por mais cem anos. A passagem, assim como o restante do breve texto, retrata de maneira satírica uma postura delirante – embora realista – acerca do lugar do compositor diante da música erudita no capitalismo, pois “o mundo capitalista contemporâneo – do ponto de vista da música erudita – não possui língua falada” (OLIVEIRA, 2019c, p. 73), fundamento fortemente presente no pensamento de Willy e, como desenvolvido até o momento, também em sua atuação pedagógica. Nem mesmo se instaurou como linguagem a invenção de Schoenberg, a música dodecafônica serial, cujos princípios serviram (sobretudo desde as criações de Webern) de base para a estruturação da música serial da vanguarda da segunda metade do século XX, e que, como abordado anteriormente, Leibowitz (1979) defendeu fortemente como a etapa lógica da evolução (em suas palavras) musical após o fim do tonalismo. Como afirma Willy:

No final da vida, Leibowitz escreveu um livro muito interessante e de muitíssimo valor, senão outro, pelo menos humano, ‘Schoenberg’, em que ele se mostra descontente de a música do século XX não ter sido dodecafônica. Isso se deu porque, com sua História da Música, baseada na História do material musical, muito diferente das histórias da música que vemos por aí, esqueceu-se de que a música sofreu uma evolução de seu material por ação direta dos Homens e não compreendeu que apenas um homem somente não poderia ditar as regras de algo que deveria ter acontecido através de uma prática social, e não por ordem de um ditador. Uma prática social foi o que transformou o material musical, mas Leibowitz (até mesmo ele!) incorreu no erro mais freqüente do século XX: o autoritarismo. O tonalismo, embora desgastado, veio de uma prática musical concreta. O dodecafonismo, ao contrário, foi ditado como regra. Leibowitz não percebeu isso porque se esqueceu da relação entre música e sociedade. A música é feita por homens, então não se pode esquecer dos homens. Havia, no material musical, algo que tendia para fora do tonalismo. Mas não havia a mesma tendência na sociedade,

como um todo. (ULBANERE, 2005, ANEXOS, p. 100)

O excerto, extraído do registro de uma das aulas de Willy, sintetiza a questão. Não, o dodecafonismo não se instaurou na música erudita como linguagem, como esperava Schoenberg, mas apenas se apresentou como um dos muitos meios de expressão que surgiram ao longo do desenvolvimento da música erudita no capitalismo, sobretudo cingido a uma prática restrita, que nunca pôde alcançar o âmbito de uma prática viva, social, propriamente dita. Ao mesmo tempo: não é apenas *mais* um dos muitos meios.

Em meio à paisagem horripilante e estéril, um ser desesperado criou um simulacro de linguagem, o dodecafonismo. Certamente o que podia haver de mais próximo de uma língua possível para tal paisagem. Uma língua que, se falada por seus habitantes, haveria de ter soado natural naquele meio. (OLIVEIRA, 2019e, p. 37)

“Língua possível”, coisa que não foi, prossegue Willy, pois, como já dito, se tratou de “língua de um homem só” (OLIVEIRA, 2019e, p. 37). No entanto, a qualidade de *simulacro de linguagem* que tal organização, como um *sistema de referência*, carrega em si é o que interessa ao presente tópico, sobretudo sob o ponto de vista da compreensão de sua *potencialidade* linguística. Em outras palavras, embora nas referências a Willy até aqui expostas – mais antigas (mas não menos verdadeiras) do que o desenvolvimento específico que o levou a organizar o curso em vias de análise no momento – observe-se uma crítica ao caráter autoritário e ilusório que a crença no dodecafonismo como linguagem instaurada carrega, também observa-se o reconhecimento de tal potencialidade objetiva que comparece como aspecto inerente a ele. Em *Rombo na quilha* (presente em seu *Caderno de Ensaios*, escrito recentemente), Willy, se referindo ao seu ensaio anterior, *Experiência* (que trata da diferença entre os gêneros musicais popular, folclórico e erudito, levando em consideração também a crise da linguagem musical erudita¹⁷²), escreve:

A EXPERIÊNCIA encerrava o assento de que o código de um homem só não substituiria as leis elaboradas na prática, no dia-a-dia de uma história (dialética), e única no globo. Ora, o próprio gregoriano (origem da História da Música Erudita Ocidental), tal o estado de Vieira, percebi, foi o código de um homem só. E as periodizações (indispensáveis) para a substância dessa história asseveram transformações basilares de quantidades em qualidades, tudo incoado a partir de uma sanção papal. De um homem só. E mesmo que não tenha sido escrito por Gregório Magno (de seu próprio punho), pode bem ter sido escrito por algum desconhecido homem só a pedido do papa, ou, ainda que tenha sido elaborado por um grupo de monges (especializados em assuntos musicais) para atender à encomenda, pelo pontífice, de um código que unificasse a música litúrgica. Uma língua nunca teria sido criada por um homem só – certamente que não – mas é possível, sim: um código musical ser a obra de um homem só. (OLIVEIRA, 2019b, p. 47)

¹⁷² Tema abordado no item 2.2. da presente Dissertação.

Em outras palavras, desde a visão dialética a respeito do desenvolvimento da história da música erudita ocidental – como exposta por Leibowitz (1979) –, Willy verifica que a própria música erudita nasceu de um código definido por um homem só (no âmbito da definição e padronização dos modos litúrgicos medievais), e que, a partir deste código, passou, ao longo de séculos de prática viva, por transformações possíveis de serem observadas a partir da periodização histórica desta música. A partir da observação do exemplo histórico da música medieval, constata que, desde que “preencha requisitos objetivos para a comunicação efetua” (p. 47), o código, mesmo que elaborado por um homem só, tem chances de ser aproveitado na prática de uma comunidade. Desde este ponto de vista, desenvolve em *Um lance de dados* um exame das potencialidades do dodecafonismo como código, em comparação com a música tonal. Recorrendo a conceitos da linguística – embora sem almejar encontrar equivalências exatas entre a linguagem verbal e musical (de propósitos distintos entre si) –, retoma o aspecto comum encontrado entre a música dodecafônica e a música tonal. Adaptando o conceito de Martinet (1978, p. 10-12) a respeito das articulações da linguagem, verifica uma coincidência entre os dois sistemas de referência quanto ao *segundo nível de articulação*. Segundo Martinet, a *primeira articulação* da linguagem refere-se ao nível de organização linguística em que, a partir do ordenamento de determinadas unidades, as quais têm determinada forma vocal e sentido (e, em alguma medida, existentes em número limitado, de forma a possibilitar a apreensão, no âmbito do sistema de comunicação, pela memória humana, em determinada comunidade linguística), de modo a transmitir uma mensagem necessária ou desejada. A *segunda articulação* da linguagem, por sua vez, consiste em unidades menores do que aquelas que compõem a primeira articulação, mas sem carregarem, em si, um *sentido*, embora também possíveis de serem re combinadas de modo a formar distintas unidades com significado, pertencentes ao nível da primeira articulação.

Embora Willy deixe claro que não pretende encontrar equivalências entre o sistema verbal e musical, é possível vislumbrar o sentido de sua menção aos conceitos de Martinet, quando afirma a existência da referida coincidência entre os sistemas dodecafônico e tonal, no âmbito do segundo nível de articulação, no que se refere ao fato de que ambas compartilham, como unidades distintivas, “o conjunto de 12 notas da escala cromática (o meio-tom como traço distintivo mínimo)” (OLIVEIRA, 2019b, p. 49). Ou seja, refere-se àquilo que Leibowitz (1979) já pontuou a respeito do desenvolvimento da história da música erudita, ou seja, da característica adquirida pela tonalidade, desde a transformação da música modal, de um sistema baseado, então, em 12 notas, e não mais em 7, como era o caso dos modos. Tais 12

notas, como já abordado anteriormente, eram o fundamento do princípio e possibilidade de modulação, que vem, em um primeiro momento, a fortalecer a afirmação da tonalidade (em seu posterior retorno à tonalidade de origem), e que, no posterior período de dissolução da tonalidade, tais notas advindas da escala cromática atuam de modo a descaracterizar o próprio sistema. Neste sentido, o sistema dodecafônico, agora plenamente baseado nesta unidade mínima (12 notas, separadas por semitom) da escala cromática, carregaria, assim como o tonalismo, também o mesmo tipo de unidade mínima nesta referência a um *segundo nível de articulação*, embora o intervalo de meio tom (ou as notas da escala cromática, isoladamente) não carreguem um sentido musical, em si. Apontando a vastidão do universo das comunicações humanas, a respeito daquilo que a música pode dizer, Willy afirma:

Na música, os signos dizem – no decurso do tempo e no espaço polifônico – das particularidades de suas estruturas e da proficiência das redes de relações entre elas que a composição (a partir do código e da operação com a memória) estatui, e das possibilidades que elas têm de transmitir sentimentos, sensações e estados anímicos (inalcançáveis por palavras). (OLIVEIRA, 2019b, p. 49-50)

Desta forma, no âmbito da *primeira articulação*, Willy destaca aquilo que pertence ao campo das unidades significativas no dodecafonismo:

as unidades fecundamente significativas do dodecafonismo são as combinatórias das distinções: Uma série como material básico (originada da utilização das 12 notas da escala cromática – sem repetições – mas evitados os vestígios de aura tonal, como seqüências de notas identificáveis com arpejos de acordes perfeitos maiores e menores e outros habituais na tonalidade, e de óbvios segmentos diatônicos evidentes). A série é apresentada em quatro ordens (original [O], inverso [I], retrógrado do original [RO], retrógrado da inversão [RI]), podendo-se transcrevê-la para qualquer dos 12 sons na escala cromática, implicando um alto coeficiente de combinações. Da série – como princípio unificador básico – obtém-se toda espécie de enunciados harmônicos e melódicos para a totalidade da composição. A partir deste núcleo semântico – visto que o signo musical não remete para significados extrínsecos – surge uma constelação de superabundantes sinais repletos de sentidos musicais (OLIVEIRA, 2019b, p. 50)

Tendo estes elementos como núcleo que compõe a primeira articulação do **dodecafonismo**, Willy detalha outras características qualitativas que fazem parte do âmbito da prática dodecafônica, sobretudo no que diz respeito aos parâmetros com que se organiza a polifonia em tal código musical. Assim, tem-se que a organização da **tessitura** em tal sistema não se assemelha à do sistema tonal, ou seja, não se sujeita à imantação tonal (em que há uma tendência à proximidade entre as notas dos acordes na tessitura) e às configurações intervalares dos acordes tonais (e suas inversões), originando-se aglomerados de alturas verticalmente dispostas de maneiras diversas quanto à posição das notas que os compõem. Quanto à **densidade**, as variações podem figurar como motivo temático, possibilitando-se

uma alta densidade polifônica, em que as vozes que a compõem não estão atreladas por uma necessidade de proximidade entre si acerca do campo de tessitura. Pontos, linhas e aglomerados simultâneos se liberam da retórica da música do passado, podendo proliferar-se em prol de tal variação de densidade. O **timbre** assume uma função temática evidente, como anunciado por Webern em sua música pontilhista. Também a possibilidade de pronta manifestação dos **silêncios** se faz presente, com grande soltura e presença em qualquer sequência de acontecimentos. A libertação da organização harmônica em funções como as tonais possibilitam a **intensidade** a ser abordada organicamente como tema possível e autônomo, de acordo com o exemplo de Webern. A sutileza e complexidade das **durações**, desvinculadas de uma métrica obrigatória e regular (aspecto que Willy compara ao verso livre), ou seja, solta e livre, também desassociada da relação de graus e da divisão binária de compassos e subdivisões dos tempos, que, por sua vez, não mais são determinados em tempos fortes, fracos e médios (OLIVEIRA, 2019b, p. 50-61).

Por sua vez, ressalta que **no código tonal**, no nível da primeira articulação, há uma prevalência da hierarquia de graus como orientador das unidades significativas, de maneira que até as formas que se originaram em contextos anteriores ao tonalismo – como cita o exemplo da variação e do rondó – reformuladas, se adequaram à influência de tal hierarquia. Desta forma, Willy aponta que no campo da **harmonia** tanto a destinação dos encadeamentos como as sobreposições de notas se vinculam às hierarquias do campo harmônico. No campo da **melodia**, há a exposição de escalas e segmentos escalares, bem como arpejos de tríades e expressões cadenciais, sendo também desejável à afirmação da polarização tonal, a ocorrência de acentuações e repetições de notas. Quanto à **tessitura**, predominam arranjos de notas próximas entre si, em favor das atrações da harmonia subordinadas aos graus organizados hierarquicamente. A banda de frequência utilizada, portanto, privilegia um campo estreito, dispensando as regiões mais extremas, tanto ao grave quanto ao agudo. Nesta região mais estreita, ocorrem os acontecimentos e movimentações musicais, que tendem a uma síntese relacionada à melodia acompanhada, como organização polifônica característica do código tonal. A respeito do **tempo**, por sua vez, tende-se ao prolongamento do discurso para a apreensão, tanto da cadência, como da lógica das progressões da harmonia. Ao mesmo tempo, o tempo tonal orienta a relação entre o andamento e o número de compassos, assim como – em acordo com as alternâncias entre relaxamento, tensão e relaxamento (visíveis nas progressões cadenciais típicas) – entre movimentos rápido, lento e rápido. Por sua vez, a **pulsção** se apresenta como elemento constante, também dividida entre tempos fortes e fracos (aqui a relação entre tônica e dominante também é sublinhada), e a métrica condiz com

as subdivisões por dois. A **modulação**, principal argumento da tonalidade, como impulsionador da direcionalidade e sinal inequívoco da hierarquia presente na organização dos graus que sublinham a tonalidade (OLIVEIRA, 2019b, p. 51-53).

Acerca dos eixos da linguagem¹⁷³, no dodecafonismo, Willy verifica a predominância do eixo sintagmático, pois a definição da série (o paradigma do discurso dodecafônico) é resultado de um processo sintagmático (a série também elaborada como ato criador, desde a seleção de intervalos e estrutura desejados). Posteriormente, é posta como paradigma, e, novamente, figurando-se como sintagma, desde sua redistribuição na tessitura, e diante das variadas formas sonoras que assume, minimizado o reconhecimento do paradigma (OLIVEIRA, 2019b, p. 53). Por sua vez, no tonalismo, em alguma medida, o sintagma e o paradigma se emaranham, sendo que o seu sintagma externa claras manifestações do paradigma em estado original de

materiais brutos – pode-se dizer – *in natura* (...) (escalas, fragmentos escalares, arpejos, baixos de Alberti, cadências, acordes perfeitos e suas inversões e a indefectível D⁷), movimentando-se (naturalmente), como se se tratasse afinal, de um sintagma (OLIVEIRA, 2019b, p. 53)

Desta forma, se “na música tonal o paradigma prevalece; prevalece o sintagma na música dodecafônica” (OLIVEIRA, 2019b, p. 53). Em outras palavras:

A música dodecafônica abre-se para o sintagma como se o paradigma fosse um balcão sobre a paisagem. Um balcão idealizado para confundir-se com ela. A paisagem é aqui o discurso, a composição. A música tonal tem em seu balcão – (o paradigma) – um telescópio sobre a paisagem (o sintagma). Só a partir do que a lente ajusta, alcança em cada fixação, é que a paisagem se descortina (segundo¹⁷⁴ um percurso detalhadamente definido (direcional), teleológico. (OLIVEIRA, 2019b, p. 53)

Tendo-se definido, portanto, as características do código dodecafônico (em comparação com o código tonal), em *Torre de Marfim*, Willy procede à análise de manifestações musicais que se usaram do dodecafonismo, de modo a poder apontar uma maior ou menor adequação com relação aos procedimentos adotados em relação. Willy inicia seu ensaio reafirmando o estado babélico da música erudita na atualidade e, embora descreva em sua metáfora uma tal Babel composta de inúmeras e minúsculas “Torres de Marfim”, em uma das quais viveu, também, Schoenberg, resalta também característica de seu “código com vocação universal e algo mui praticável” (OLIVEIRA, 2019b, p. 55). Apesar de reconhecer que a limitação da prática com o código, “nem sempre exemplar” (p. 55), que não tenha “galgado foros de verdade (que só o uso coletivo em larga escala, e ao longo de exercício

¹⁷³ Discutidos no item 2.1. da presente Dissertação.

¹⁷⁴ Há um erro na edição, em que o parêntesis aberto não é fechado.

contínuo, confirma e valida)” (p. 55), ressalta o seu uso por Webern, “sinal eloquente de sua legitimidade” (p. 55). Assim, ressalta as características fundamentais de sua música (já visível mesmo em suas composições anteriores ao dodecafonismo), que, aos que não buscam se remeter às “nostalgias tonais”¹⁷⁵ (OLIVEIRA, 2019b, p. 55), figura como referência para o pensamento da música atual.

Willy aponta, portanto, as características da música de Webern – que, por sua vez, se diferenciariam daquilo que observa na música de Schoenberg. Assim, em Webern, observa o **pontilhismo** como expressão de uma plasticidade de formas sonoras distribuídas ao longo da tessitura:

POINTILLISME: a máxima expressão das dissonâncias livres, em movimento por todo o campo da tessitura, aos saltos em ziguezague ou em pequenas trilhas direcionais (para o agudo, ou para o grave, como alturas, texturas, timbres, volumes, intensidades, durações). O som dinâmico, movediço, mesmo em mínimas durações (através de animações alternadas de intensidade de seus elementos constituintes; de câmbios de timbres: abruptos, ou gradativamente). (OLIVEIRA, 2019b, p. 55-56)

Quanto ao **tempo**, ressalta sua característica elástica, propiciada por uma constante modulação por *accelerandi* e *ritardandi*, e mesmo por mudanças contrastantes de tempo – entre curtos trechos musicais – ou sobreposições de tempos distintos. As **durações**, por sua vez, não mais subordinadas à tradicional conceituação dos valores, antes veiculando as melodias e ritmos. Assim, as durações, em sua música, relacionam-se, sobretudo, entre si, afetadas pelas modulações temporais. Quanto à **harmonia**, destaca uma adirecionalidade em prol de um uso da dissonância (emancipada) e da supressão da hierarquia entre os graus, própria da música tonal. Willy ressalta a ocorrência de polos móveis (sem que se vise um retorno a uma tônica, portanto), que, ao longo das sucessões do discurso, com facilidade são banalizados em sua acumulação mais duradoura, o que requer da escuta menos tempo (já que a polarização de uma nota central não é mais o foco), o que afeta a duração das obras em prol de uma abreviação em comparação à música do passado. Substitui-se uma linearidade do discurso por uma concentração (“constelar”, em suas palavras), trazendo à música uma condensação¹⁷⁶ das figuras musicais, que se dispõem ao longo do tempo de maneira fragmentária – “tendentes à assíndese” (OLIVEIRA, 2019b, p. 56).

Desta forma, como característica da música de Webern, ressalta que “jamais submeteu-se ao velho conceito de OBRAS DE GRANDE FÔLEGO do romantismo tardio”

¹⁷⁵ Assunto abordado em seu texto *Ângulos hipóteses hipotenusas* (OLIVEIRA apud CARDOSO, 2019b) – vide Anexo 5.

¹⁷⁶ Ideia talvez trazida desde o sentido aludido por Ezra Pound, a respeito da poesia como condensação (POUND, 1989-90, p. 40).

(OLIVEIRA, 2019b, p. 56), algo que, por sua vez, é característica de obras de Schoenberg, algo considerado inadequado (e resultado de uma atitude acrítica) ao serialismo (p. 60). Se a obra de Webern, como já dito, é apontada como modelar quanto à música do presente (p. 55), Willy ressalta características da abordagem de Schoenberg que não se adaptam à música serial, adquiridas desde os “procedimentos da retórica tonal” (OLIVEIRA, 2019b, p. 59). Além do fator temporal da **duração do discurso** – demasiadamente estendido à realidade do serialismo –, também outros aspectos são apontados. Assim, a recorrência a uma **divisão binária das durações** presentes nas organizações melódicas e das sucessões acordais, bem como a presença das acentuações que se significam em um contexto cadencial anterior. Também a construção de perfis **texturais** pautados a uma convenção que, em geral, não diz mais da retórica do novo sistema, como é o caso de abordagens contrapontísticas e de melodias acompanhadas. Também o uso da tessitura – demasiadamente compacta – é típico da necessidade tonal de uma **densidade** restrita em sua disposição. Ainda a **gestualidade** advinda da música romântica, sem adaptações a uma expressão condizente com a música dodecafônica, é uma marca de sua música (p. 59-60).

Desta forma, a música de Schoenberg não é vista como Willy como uma referência à operação com o código dodecafônico, embora também apresente exemplos que revelem também o seu aspecto criativo e exemplar:

A última das peças do *op. 23*, dançante como uma valsa de Strauss, é um exato mostruário de gestos da valsa envolvidos em formidável abstração de figuras, durações, inovadoramente praticáveis na escrita dodecafônica. Outro tanto se pode dizer das danças antigas da suíte *op. 25*, ressuscitadas em novidades pianística e composicional. A ofuscante sutildade da escrita para consubstanciar inalcançáveis *gestus* de danças. No *op. 33a*, a maestria do trabalho com a memória/variação enfaixadas na forma ABA desenvolvida, digna de Beethoven!, mas entretanto decididamente dodecafônica. (OLIVEIRA, 2019b, p. 60-61)

Também comenta a respeito de Alban Berg, como um compositor que se apropriou do código e pôde expressar-se em sua expressividade romântica, como diversos outros românticos, citados por Willy, não apenas na música, que já se expressaram ao longo da história, mesmo em tempos anteriores ao Romantismo, propriamente dito. Ao mesmo tempo, essa expressividade também é permeada por um rigor – diante da recusa de uma ortodoxia quanto à expressão – com relação ao código. Em outras palavras, refere-se a tal romantismo presente em outros criadores de outros tempos, que se manifestaram, obviamente, não como se observa nos românticos do século XIX, mas de acordo com os recursos expressivos de seu tempo: assim também o foi com Berg (OLIVEIRA, 2019b, p. 61-62). Por fim, Strawinsky é também mencionado como um compositor que renasce quando adota (posteriormente à morte

de Schoenberg) o serialismo em suas composições, adquirindo um potencial expressivo renovado (p. 62-64).

A análise de Willy mostra os aspectos específicos de cada código – dodecafônico e tonal – e de como alguns aspectos do período anterior ainda restam em exemplos das obras de Schoenberg, quando adota o dodecafonismo como referência. Assim, à luz da obra, sobretudo de Webern, que se mostra um criador que faz um uso distinto do código, de modo que não reutilizasse as maneiras tonais em uma nova realidade musical, pode traçar algumas direções quanto às potencialidades do código, de modo que se possa diferenciar aquilo que este pode dizer (em termos musicais) daquilo que se dizia com a língua já considerada morta da tonalidade. Em seguida, tendo exposto as potencialidades linguísticas do dodecafonismo, Willy procede, nos dois ensaios seguintes, à reflexão a respeito do próprio ensino da composição nos dias de hoje.

Em *Teratologia* (OLIVEIRA, 2019b, p. 65), escrito especificamente de maneira direcionada a um potencial professor que se figure como leitor do texto, interpelando-o: “Que direção Sr. Professor, tu ofereces aos alunos que vêm a ti para aulas de composição? Qual dentre os inúmeros solilóquios da desvairada Babel ensinarás?” (p. 65). Ao mesmo tempo em que destaca o absurdo de um ensino pautado no aprendizado da composição desde os individualíssimos dialetos existentes em uma terra de ninguém, como é esta em que se dão os resquícios de algo que se possa chamar de música erudita (já sem linguagem viva), também destaca o disparate de uma abordagem (também existente) pautada em compêndios musicais que remetem tanto a uma prática quanto a uma realidade do século XIX, que já não vige tal qual. Também remete à questão – já destacada nos itens 3.1. e 3.2. do presente trabalho – da infrutífera decadência do espírito que assoma os estudantes, o que faz corpo com a sua expressa preocupação com um trabalho de resgate para com eles:

Ademais, que horrendo estado de miséria anímica exala daqueles coitados que afluem para as salas de aulas, esses líricos de hoje no auge do capitalismo. Deformidade atroz no lóbulo médio-esquerdo de suas consciências: onde deveria localizar-se a esperança, a fé, convertido em deserto árido, calcinado, moinho que o vento espalha: tudo que era sólido desvaneceu-se no ar, tudo o que era sagrado é profanado. (OLIVEIRA, 2019b, p. 65)

Destaca, ainda, a maneira como o capital apenas fez subsistir qualquer fé que apenas se voltasse a ele mesmo, destruindo, então, aquilo que outrora subsistira como necessidades (não lucrativas) do espírito e da sensibilidade.

Tudo o que não for transmutável em mercadoria, soçobra. Assim, o jovem sem fé, destituído de qualquer lance teleológico, tem à mostra (ainda) a *vontade* amputada.

Porque se lhe restasse ainda uma nesga de vontade, o capitalismo não sobreviveria, por certo. Está, pois, na ditadura do Capital (cujo sinônimo exato é a ‘democracia’ burguesa) a causa fundamental para as mutações teratológicas sofridas pela humanidade, e cada vez mais monstruosas quanto mais chegamos ao presente. (OLIVEIRA, 2019b, p. 65)

Finaliza seu texto fazendo uma referência indireta a Girardi (2011), quando aponta para a relação superprotetora com que os pais dos estudantes se colocam diante de seus filhos, tendo em vista os malefícios do capitalismo (considerando que estes pais ainda sejam capazes de enxergar tais problemas, dadas as necessidades do sistema em ofuscar a realidade para a sua sobrevivência) (OLIVEIRA, 2019b, p. 65). Ao longo dessa única página em que se prolonga o breve texto, Willy reitera o compromisso que já demonstra desde períodos anteriores, em relação à sua atuação pedagógica, tanto no aspecto da consideração do estado de coisas em que se encontra a música erudita no capitalismo, quanto aos malefícios do próprio sistema; por um lado, sua palavra contra a perpetuação da barbárie e da violência do capitalismo em prol do lucro, e por outro, contra o endurecimento do espírito que torna as pessoas inertes diante de tudo isso (e da própria existência). É uma clara mensagem ao professor, a quem convida à reflexão.

Assim, em *Com força de certeza* (OLIVEIRA, 2019b, p. 67 a 71), Willy retoma o desenvolvimento a respeito das direções de tal atuação pedagógica do ensino da composição musical, dado o estado de coisas atual, e que, sutilmente ressalta, é válido apenas diante da rejeição de tal situação, desde a Babel contemporânea na música erudita. Dada tal situação de incomunicabilidade, pontua a necessidade de que se adote um código universalizante que seja aceitável para o tempo presente, sem o qual a objetividade pedagógica, bem como uma comunicação efetiva e concreta, não podem se realizar. Em seguida, pontua a necessidade de que todos os envolvidos tenham pleno conhecimento de tal código a ser escolhido, de modo a permitir a comunicabilidade. Tal código a ser eleito em sala de aula possibilita a objetividade linguística necessária para que o ensino e um aprendizado efetivo se realize. Ao mesmo tempo, é necessário também que tanto professores como estudantes estejam de acordo em relação à escolha deste código utilizado nas aulas, para o que se devem realizar discussões iniciais em plenário, de modo que o código em questão seja eleito pela maioria (OLIVEIRA, 2019b, p. 67).

Dito isso, também aponta para o esgotamento dos códigos historicamente situados (por exemplo o modalismo e o tonalismo), pois:

Um código só se valida em sua vigência histórica (própria da dialética da História da Música Erudita Ocidental). Os compêndios existentes, em sua imensa maioria, não passam de compendíolos que não dão conta da marcha da História; suas sínteses

apregoadas são artificiosas. Ademais, o ar que hoje respiramos já não é o mesmo que circulava no passado. Deixemos, pois, que os mortos enterrem seus mortos. Não nos deparamos ao cruzarmos uma rua, nos dias de hoje, nem com Beethoven, nem com Machault. O homem de hoje vive, e concebe o mundo e a ele reage em outra clave que não a mesma de um Machault, de Beethoven. (OLIVEIRA, 2019b, p. 67)

Prossegue, portanto, apontando que o que há de mais semelhante a um código hoje em dia é a o dodecafonismo. Desde a sua elaboração (em 1924, portanto não no momento atual), muitas passos foram dados e, embora Schoenberg tenha aplicado seu método de maneira inadequada às potencialidades que trazia em seu interior (ainda que obras fundamentais também nos fossem legadas por ele), há desenvolvimentos ulteriores, dos quais, a música de Webern é um exemplo. Menciona, também a música dos compositores seriais da década de 50 – “liderados por Stockhausen, Boulez, Pousseur, Berio, auspiciavam-se compositores pós-webernianos” (OLIVEIRA, 2019b, p. 68), ainda que considere o serialismo integral uma exacerbação também indevida do código criado por Schoenberg. A respeito do que houve após a década de 1950, ressalta:

É fato que, após a década de cinquenta, a Babel galgou mais alturas de confusão de línguas: individualistas, solitárias (ou mesmo de pequenos grupelhos de fenocópias) sem vislumbres de universalidade. Em meio à glossolalia desvairada é que – com força de certeza – acreditamos que a COMPOSIÇÃO COM DOZE NOTAS RELACIONADAS SOMENTE UMAS COM AS OUTRAS¹⁷⁷ surgida do próprio canteiro de obras da Babel (com tudo o que pode tal circunstância significar) tem, potencialmente, qualidades disponíveis para um efetivo trabalho pedagógico para um curso de composição. (OLIVEIRA, 2019b, p. 68)

Indicando, portanto, a potencialidade do dodecafonismo como código utilizável para o trabalho pedagógico, prossegue, então, a sublinhar o trabalho a ser realizado diante das características expressivas do código. Assim, no trabalho a ser realizado conjuntamente entre professores e estudantes, destaca a necessidade de descoberta da métrica mais condizente a tal sistema (à parte dos preceitos tonais ainda presentes nos primeiros dodecafonistas). Também devem, segundo Willy, atentar à praticabilidade de uma fluidez das formas sonoras sem a imantação tonal, bem como para a delimitação das frases desde a ideia musical que subjaz a elas, e não pela fixação de números de compasso, como é comum na música da tradição (OLIVEIRA, 2019b, p. 68). Além disso, devem investigar a predisposição contrapontística da música dodecafônica, atentando-se, também, aos diversos tipos de simultaneidades que possam se dar: “de durações, de tempos de diferentes pulsos, de linha e massas, de *pointillisme*, de simultaneidades harmônicas (polarizações)” (p. 69). A respeito da questão do campo das tessituras, retoma a expressividade inerente às possibilidades tanto de

¹⁷⁷ Maneira de se referir ao dodecafonismo, em alusão ao modo como o próprio Schoenberg se referiu ao dodecafonismo em *Style and Idea*, como expusemos no início do presente item.

posicionamento das figuras sonoras (em bandas distintas) como nas próprias distâncias entre as alturas dos acordes dodecafônicos, que, por sua vez, são independentes entre si, podendo ocorrer em regiões distintas. Figuras sonoras organizadas diferentemente podem se somar em contrapontos múltiplos, levando em consideração as possibilidades de ocorrência simultânea de tempos diversos. Por fim, como forma de preencher a lacuna deixada pela inexistência de um discurso harmônico pautado em um polo fixo (no tonalismo), também se deve observar a direcionalidade como roteiro do discurso em direção a um fito de conclusão (OLIVEIRA, 2019b, p. 69). Tal direcionalidade, pode ser conduzida desde vetores ordenados pela:

intensidade, os timbres, as durações, os tempos, as densidades (de toda ordem de parâmetros), o *pointillisme* (muito praticável como vetor da direcionalidade) e, amparado pela socialização das alturas de Edmond Costère sobre o plano harmônico dodecafônico, aparentemente menos maleável! (OLIVEIRA, 2019b, p. 69)

Após o trabalho inicial, de dedicação à sintaxe, à técnica e às características particulares do dodecafonismo, Willy sugere que se proceda a uma investigação do âmbito dos sentimentos e das paixões, de forma a buscar no código dodecafônico as potencialidades expressivas desde a construção de estruturas que traduzam tais estados de espírito (OLIVEIRA, 2019b, p. 69) (como já abordado no capítulo 2 a respeito da possibilidade de se alcançar, desde os recursos materiais de determinada linguagem artística, determinados aspectos infáveis próprios). Esse trabalho necessitaria de um exame cuidadoso por parte do professor e dos estudantes acerca das possibilidades de criação de tais estruturas que sejam capazes de expressar tais emoções. A sugestão de Willy é que sejam realizados trabalhos e testes entre os participantes, de forma que se alcance alguma aproximação objetiva. Fornece, em seguida, uma gama de emoções a serem buscadas: “entusiasmo arrebatamento cólera amor ódio desgosto tristeza pesar dor alegria vivacidade animação depressão exaltação angústia condolência saudade esperança” (OLIVEIRA, 2019b, p. 70).

Mais três tópicos são abordados, ainda, por Willy, a respeito de tal proposta pedagógica (OLIVEIRA, 2019b, p. 70-71). O primeiro deles é a ideia subjacente a ela, de que há uma grande potencialidade de que o alcance das leis que regem o código dodecafônico concebido por Schoenberg seja transcendido, alcançando, em sua vigência, uma força de expressão poética, além da própria sintaxe – assim como houve com a música de Machault, em relação ao modalismo, e de Beethoven, em relação ao tonalismo. Entretanto, o segundo ponto é que o autor não acredita que o código elaborado por Schoenberg seja um meio de salvação, mas apenas como algo mais aproximado da

verdade de um código praticável – sobretudo – como proposta de experimentação

pedagógica (se admitida por consciência crítica fincada na História da Música Ocidental que trabalhou a avaliação da música erudita no capitalismo desde o início do século XX até os dias de hoje). (OLIVEIRA, 2019b, p. 70)

Também ressalta a necessidade do desenvolvimento aprofundado de escuta e análise tomando como ponto de partida o *Prolegomena to Contemporary Music*, de Leibowitz (1979), contando também com o apoio de *Mort ou Transfigurations de L'Harmonie*, de Edmond Costère, além dos textos escritos por Eisler a respeito de Schoenberg. Além disso, também se deve contar com o auxílio do estudo específico das semióticas das diferentes linguagens artísticas, buscando compreender suas possíveis inter-relações (OLIVEIRA, 2019b, p. 70), aspecto já ressaltado em alguns pontos do presente trabalho. O terceiro e derradeiro item abordado no texto em questão é direcionado aos estudantes que concluirão tal curso:

Que o aluno (uma vez concluído o curso) possa decidir, de modo o mais consciencioso, o que fazer de sua escrita. Depois de muitos exercícios de linguagem, ele estará pronto para o imponderável. Que nunca se deixe de buscar, de se aprontar para o estado de imponderabilidade. Mas é bom lembrar que mesmo Bach não flutuou na imponderabilidade toda vez que tomou da pena para escrever. (OLIVEIRA, 2019b, p. 71)

Tais textos, que constam no *Caderno de Ensaios*, fazem corpo com a elaboração do *Curso de Composição Dodecafônica* (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁷⁸, realizado por Willy e em progresso de aplicação com alguns estudantes no presente momento. Expostos tais princípios teóricos que servem como base para a compreensão de tal proposta pedagógica, procederemos, nos subitens seguintes, às análises do plano de curso e das entrevistas e questionários coletados.

4.1 O roteiro do Curso de Composição Dodecafônica

Elaborado recentemente por Willy, tal curso está em processo de realização, de maneira não vinculada a nenhuma instituição específica, com uma turma de estudantes (como retratado em detalhe no item seguinte). O curso (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018) segue um roteiro, cujo caminho foi definido por Willy, tendo sido acompanhado também em conjunto com outros estudantes atuais e ex-estudantes, que participaram do processo de anotação do curso, como consta no Anexo 4. A versão final deste documento, datada de *26 de março de 2018*, indica as direções a serem tomadas por professores e estudantes na busca da realização de um estudo da composição musical na atualidade, tendo em vista os problemas inerentes à ausência de uma linguagem universalizante no âmbito da música erudita ocidental,

¹⁷⁸ Vide Anexo 4.

que já não mais existe como prática viva no âmbito da sociedade capitalista.

Tal roteiro traz uma série de etapas a serem cumpridas, em um trabalho de experimentação levado a cabo desde o uso do código dodecafônico, o que inclui a descoberta das potencialidades deste código como expressão e em seu potencial comunicativo (possibilitando, como código comum à classe, uma avaliação concreta), ao menos no âmbito da experiência pedagógica da qual os alunos e professor(es) participam. A referida experimentação parte simultaneamente de exercícios práticos baseados na operação sobre a série dodecafônica, e de investigações desde o repertório histórico a respeito das particularidades que o código carrega consigo, diferentes em relação a sistemas de referência do passado, que, entretanto, sob alguns aspectos, podem servir de inspiração para as qualidades observadas como potenciais para o dodecafonismo. A definição daqueles parâmetros que são ou não interessantes ao dodecafonismo como potencial realidade linguística também faz parte do trabalho, desde um comprometimento com uma abordagem criativa da composição, evitando-se a simples repetição do passado. Também faz parte do curso, embora alguns desses aspectos não estejam precisamente registrados no roteiro, a busca por uma formação ampla que inclui o estudo de diversas áreas do conhecimento, bem como de outras artes, observando-se suas capacidades expressivas como sistemas linguísticos, com suas características semióticas específicas (como será notado também no item seguinte, a partir das respostas das entrevistas).

Além disso, como parte de uma etapa já posterior do curso, após o domínio dos aspectos técnicos particulares de tal código (em diálogo com uma abordagem que considera o desenvolvimento do material musical ao longo da história), busca-se uma investigação acerca dos potenciais expressivos – para além daquilo que se pode dizer em palavras – do dodecafonismo, assim como foi possível na música do passado (como desenvolvido a seguir). Em acordo com os conceitos desenvolvidos no item imediatamente anterior deste trabalho, bem como com os desenvolvimentos realizados nos capítulos e itens anteriores já abordados, dedicar-se-á, nos parágrafos seguintes, à observação da sequência pedagógica proposta para o curso, de modo a buscar uma elucidação a respeito da referida proposta, na medida do possível, buscando uma maior compreensão de seu sentido. O curso, tal como registrado, conta com uma divisão em quatro partes, iniciando-se com uma Introdução, seguida por uma primeira e uma segunda partes, e, por fim, um Epílogo, que, na sugestão realizada no plano do curso, teria uma duração total de dois anos e meio. Entretanto, não estando o curso vinculado a nenhuma instituição, necessariamente, e, também, observando-se que ele poderia ocorrer em contextos diversos, com professores e alunos diversos, as necessidades inerentes ao percurso

pedagógico poderiam necessitar de expansões com relação a este tempo de realização.

Desta forma, a introdução do curso, planejada para a duração de um semestre, parte de um trabalho de fundamentação com relação à proposta pedagógica em questão, e que é dividida em três itens gerais. O primeiro destes itens consiste em um trabalho de “escuta-percurso pela História da Música” (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁷⁹, que deve perpassar todo o repertório da história da música erudita à luz de uma visão dialética, como proposta por Leibowitz (1979), no *Prolegômenos à Música Contemporânea*. Tal escuta é separada em subitens que perpassam as diversas periodizações da história da música, levando em consideração a situação em que se encontra a linguagem musical, diante do desenvolvimento qualitativo e quantitativo dos sistemas de referência, em cada momento. Assim, parte-se, inicialmente, do repertório modal, desde o canto gregoriano até a Renascença, em que, como visto anteriormente, corresponde às primeiras etapas do desenvolvimento da polifonia, ainda sublinhada por uma abordagem que leve em conta alguma especialização dos modos musicais (a depender da maneira como se dividir tal periodização, exatamente). No momento seguinte, deve-se proceder à escuta da música realizada do período renascentista ao período Barroco, o que, compreende o processo de crise da música modal – e conseqüente substituição dos modos especializados pelos modos maior e menor, típicos da música tonal –, que, também, é acompanhada pelo desenvolvimento de uma abordagem mais voltada à estruturação da harmonia, em lugar do contraponto (típica das formas iniciais de tonalidade). Em um terceiro momento, dedica-se ao estudo do repertório correspondente ao período que se estende do Barroco ao Tonalismo por excelência, ou seja, em um período que se encaminha à música tonal característica do período Clássico. Este, por sua vez, será estudado no quarto segmento deste tópico, à luz das leituras da música de Beethoven, realizadas por Leibowitz. Para o período seguinte, que tratará da música do Romantismo, o roteiro sugere uma investigação dos recursos que começam a levar à dissolução da tonalidade, observados na música de Schubert, desde a ocorrência de modulações aparentemente errantes. Também deve ser levado em conta as particularidades da música dos compositores Românticos, a influência dos folclores nacionais, os quais se fundem à identidade dos próprios compositores. No sexto subitem, deve-se investigar a respeito das manifestações iniciais do século XX, no que diz respeito às tendências seriais que precedem a estruturação de Schoenberg (de acordo com Leibowitz). Por fim, o percurso através das obras de Schoenberg, de *Verklärte Nacht* op. 4, passando por *Gurre-Lieder*, até o

¹⁷⁹ Vide Anexo 4, p. 295.

op. 24 (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁸⁰, que consiste em uma das primeiras tentativas de Schoenberg de estruturação serial em obras de maior duração, em grande medida sem o auxílio de texto (CRITTENDEN, 2018).

O segundo item da introdução, de acordo com o plano de curso (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁸¹, consiste em um trabalho de escuta e pesquisa a respeito do tempo e das durações ao longo da periodização histórica, discutindo-se também ocorrências específicas em determinadas obras do repertório erudito e mesmo folclórico. No primeiro subitem deste tópico, parte-se da investigação do tempo e das durações no tonalismo, amplamente fundados na divisão por 2, o que será realizado desde a escuta e análise de temas do repertório clássico (levando em consideração que os temas sejam a expressão da tonalidade), bem como de outras estruturas melódicas tonais. No segundo subitem, prossegue-se à escuta do tempo e das durações no repertório da Ars Nova, chamando-se a atenção para exemplos significativos, como Da Bologna, Machaut, Landini. Em um terceiro momento, prossegue-se ao estudo de tempo e durações na Renascença, também levando em consideração os exemplos significativos, dos quais é destacada a música de Downland (cita como exemplo a canção *Can she excuse my wrongs*). Na sequência, uma escuta do tempo e das durações no século XX, pontuando os exemplos que não devem ser seguidos (por se pautarem nas divisões binárias típicas do tonalismo). No quinto subitem, também analisam-se os casos do século XX que transcendem tal divisão binária, citando como exemplos Debussy, Stravinsky em *A sagração da primavera* e Bártok. No sexto subitem, realiza-se uma avaliação crítica a respeito da ocorrência de tais divisões binárias na obra de Schoenberg, partindo-se, no sétimo subitem, à avaliação das soluções encontradas na música de Alban Berg, pontuando-se o fato de que sua formulação do tempo ocorre sempre em função da expressão. No oitavo item, fica a música de Webern, que transcende as reminiscências tonais no aspecto temporal. Em seguida, prosseguem as avaliações críticas a partir do aspecto do tempo e das durações no repertório do século XX, de maneira a apontar usos ainda atrelados à realidade tonal, como se observa, inclusive, em Varèse, na música concreta e eletrônica. Também ressaltam-se os resultados interessantes obtidos em obras da década de 50, realizadas pelos compositores seriais, como em *Marteau sans maître* e em obras iniciais de Stockhausen. Como último tópico a respeito de tal aspecto, procede-se à escuta (direcionada ao aspecto das durações e do tempo) de músicas do folclore mundial “(ter ouvidos para ouvir o Gamelan, o Gagaku, a música de Sumatra, a música húngara e folclores europeus diversos mais arraigados na Idade Média)”

¹⁸⁰ Vide Anexo 4, p. 295.

¹⁸¹ Vide Anexo 4, p. 295-296.

(OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁸², observando também a relação entre estes exemplos e outros que procederam à superação da divisão binária do tonalismo, como ocorre na relação da música de Debussy com o gamelão.

No terceiro item da introdução¹⁸³, propõem-se trabalhos práticos, em que, em um primeiro momento, cada estudante apresentará uma melodia que não se realize sob a divisão por 2 (observando a relação entre o tempo e o material, de modo a apontar o interesse do exemplo), seguido de outros breves trabalhos coletivos livres acerca da métrica, e de um aprofundamento da escuta, tendo em vista os trabalhos anteriores, sugerindo aspectos a serem retrabalhados (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018). Verifica-se, portanto, nesta etapa introdutória do curso, uma ampla preparação que visa a uma fundamentação profunda dos estudantes, diante do repertório histórico, tanto da música erudita ocidental, como de exemplos também relevantes, advindos de contextos diversos. Observa-se que a fundamentação histórica é essencial para a realização do atual projeto, dado que este se coloca desde o ponto de vista da música erudita como objeto histórico, e que passa por transformações ao longo da história, até a sua derrocada enquanto prática comum nos dias atuais, no mundo capitalista. Tratando-se de uma prática já não mais viva, é necessário um conhecimento profundo daquilo que a história lega a uma prática atual – tanto criativa como pedagógica. Também a avaliação do aspecto temporal que se desenrola amplamente ao longo da história da música possibilita uma compreensão de que os padrões de divisão binária com que nos acostumamos nos dias atuais não são um aspecto permanente ao longo da história, mas, sim, algo que surge no contexto de uma prática histórica muito específica – ou seja, a música tonal – e que, tendo em vista a criação musical, já não mais se adequa às necessidades inerentes ao novo código a ser adotado.

Após a introdução, na primeira parte do curso (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁸⁴, procede-se a uma abordagem experimental e criativa da sequência pedagógica, iniciando-se – concomitantemente à realização das etapas 4, 5 e 6 – por um trabalho de investigação acerca da estruturação do discurso tonal, a partir de livros dedicados ao assunto (cita como exemplo de base a obra *Fundamentals of Musical Composition*, de Schoenberg, aliada a consultas de outras obras, como *Harmonielehre*, *Structural Functions of Harmony*, de Schoenberg, *Trattato di Forma Musicale*, de Giulio Bas, e *Curso de Formas Musicales*, de Joaquín Zamacois). Em seguida, o roteiro sugere que se proceda a uma discussão a respeito da forma

¹⁸² Vide Anexo 4, p. 296.

¹⁸³ Vide Anexo 4, p. 296.

¹⁸⁴ Vide Anexo 4, p. 297-300.

fora do âmbito do tonalismo, desde a base fundada no material musical, na sua estruturação e na memória. No item 4¹⁸⁵, já desta primeira parte do curso, inicia-se o trabalho prático com a série dodecafônica, que deve partir de uma mesma série, escolhida para toda a sala, e usada apenas em sua versão original. Atenta-se para a sugestão contida no projeto, de que o estudante conviva com a série durante o período de uma semana, no qual realizará experimentações melódicas. Tal sugestão destaca um aspecto já trabalhado a respeito das aulas de Willy, que solicita aos estudantes uma organização de seu tempo, de modo a dedicar-se aos aspectos em desenvolvimento no âmbito de sua formação (algo já apontado como uma necessidade da formação do compositor), embora, como já apontado anteriormente, os aspectos específicos de cada estudante em sua relação com o tempo podem maleabilizar os prazos definidos para a realização das atividades extraclasse (algo que pode ser menos viável no caso de um curso coletivo, entretanto). Desta forma, no referido item 4, tal trabalho é realizado no âmbito de uma experimentação melódica a partir do uso da série, sem uma orientação detalhada, enfocando-se no caráter criativo de tal tarefa. Em diversas etapas, divididas de maneira mais ou menos sistemática, os estudantes devem experimentar (o que pode ser realizado com o auxílio de um instrumento de grandes extensões, em um primeiro momento) as possibilidades sonoras de combinações melódicas das notas da série, distribuídas ao longo de âmbitos diversos da tessitura. A etapa do curso sugere a realização de agrupamentos e separações variadas das notas que compõem a série, procedendo-se à anotação dos exemplos interessantes obtidos, de acordo com o julgamento do estudante. Em seguida, levando-se os materiais selecionados à aula, uma discussão acerca dos resultados será desenvolvida. Em uma segunda etapa do item 4, o estudante deverá criar uma melodia (pensada para a tessitura de um instrumento escolhido), o que será realizado a partir de um trabalho gráfico, no quadro, junto com a sala, a respeito das possibilidades de perfis melódicos. Neste contexto, os estudantes devem buscar uma beleza na sucessão de alturas pensadas para o instrumento, observando-se, posteriormente, a adequação àquele instrumento, bem como o dado melódico, como principal fator levado em consideração (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018).

No item 5 (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁸⁶, os estudantes realizarão um trabalho semelhante de experimentação com a mesma série, mas, desta vez, buscando

¹⁸⁵ Vide Anexo 4, p. 297-298.

¹⁸⁶ Vide Anexo 4, p. 298.

organizações harmônicas das notas¹⁸⁷, sendo a série dividida, idealmente, em grupos de 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 12 sons. Devem-se buscar distribuições (mesmo para além da quantidade de dedos disponíveis, com o auxílio de recursos tecnológicos, como teclados digitais, com timbre sem decaimento e pedal *sustain*) das notas da série ao longo de toda a tessitura disponível, em combinações variadas, de modo que o estudante possa compreender que as notas, no dodecafonismo, se organizam harmonicamente de maneira distinta daquilo que é característico do tonalismo, em que é necessária uma aproximação entre as notas dos acordes, devido à imantação tonal. No dodecafonismo, de outra forma, as notas podem se encontrar em distribuições as mais distintas e heterogêneas, pois as vozes já não têm uma posição específica no acorde, o que traz à música um diferente conceito de harmonia. Na segunda parte do item 5, o estudante deve criar uma melodia baseada na harmonia subjacente à série, que deve ser enfatizada e expressa. Em um segundo momento, à melodia criada, deve ser sobreposta uma harmonia, visando um acompanhamento, o que possibilitará a observação da possibilidade de que, no dodecafonismo, o dado harmônico se distancie da melodia, posto que não mais se baseia nas relações de atração próprias do sistema tonal (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018).

No item 6¹⁸⁸, a proposta sugere a criação de um coral a 4 vozes, o que será realizado a partir de um encontro com a sala, em que o professor deverá expor a noção de tal formação coral com exemplos ao longo da história, até a música de Bach. Em um segundo momento, deve-se partir aos projetos metalinguísticos observados em músicas do século XX a respeito do coral a 4 vozes. Willy cita como exemplos *Ein Feste Burg* de Bach, de *L'Histoire du Soldat*, de Stravinsky, *Concerto para piano nº 3*, de Bartok, assim como algumas obras do *For Children* e *Mikrokosmos*), bem como as ocorrências da escrita coral no *Álbum para a Juventude*, de Schumann, e no *Concerto para Piano nº 4*, de Beethoven. Realizada a exposição, a primeira etapa consiste em uma experiência de escrita de um coral a 4 vozes (dodecafônico, entende-se) para instrumentos, levando em consideração as limitações de tessitura próprias do que ocorreria no caso de uma escrita para vozes cantadas. Uma segunda experiência deve proceder a uma escrita coral a 4 vozes para instrumentos sem os limites impostos pela atratividade da imantação tonal (levando em consideração a possibilidade de aplicação de todos os movimentos possíveis, onde residiria a beleza particular da escrita em questão). Por fim, devem ser realizados exercícios (levando em consideração as experiências

¹⁸⁷ Aqui também o professor sugere uma organização do trabalho em períodos de tempo diários, que possibilitem, da mesma maneira, um trabalho sistemático e uma convivência com a prática de estudo que se realiza.

¹⁸⁸ Vide Anexo 4, p. 298-299.

anteriores) de escrita de melodia acompanhada (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018).

No item 7 (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁸⁹, procede-se à escrita de um exercício para instrumento solo não-harmônico, em forma ABA, a partir de série criada pelo próprio estudante (podendo-se recorrer às 48 formas da série, se necessário). Tal trabalho deve ser acompanhado de uma discussão a respeito das séries do repertório histórico, a serem selecionadas pelo professor, discutindo-se a relação entre essas séries e os trabalhos nos quais seriam utilizadas. O item 8 sugere a realização de um exercício de música de câmara, também em forma ABA, para um conjunto instrumental de 3 a 5 instrumentos melódicos, também podendo-se utilizar as 48 formas da série, também criada pelo estudante. No item 9, será realizado um breve exercício em forma ABA para teclado (piano), usando, se necessário, quaisquer das 48 formas da série criada para a proposta. Para isso, deve-se realizar, anteriormente, uma discussão acerca da música para teclado desde o Renascimento até o século XX. No item 10, serão trabalhados os *contrastes*, em 3 etapas: a primeira observará os contrastes no âmbito do tema clássico. A seção *Construcion of Simple Themes*, dos capítulos V a VIII da Primeira parte do livro *Fundamentals of Musical Composition*, de Schoenberg, deve servir de base para a discussão. Na segunda etapa, deve-se observar os contrastes em uma unidade, para o que sugere a *Sonata n° 8*, de Mozart, o 3° movimento da *Sonata op.31 n°2*, de Beethoven e as Gigas de Bach. Por fim, deve-se observar exemplos de contraste na música dodecafônica. O item 11¹⁹⁰, último da primeira parte do curso, deve buscar a realização de exercícios de maior fôlego, desde o trabalho de criação de uma dança, pensada para um ballet. O desafio a ser enfrentado, aqui, é a realização de uma proposta de maior duração, mantendo-se a coerência de um discurso, com começo, meio e fim. Tal exercício deve, segundo orientação que consta no plano, ser realizado em um mês, após o encerramento do semestre, e apresentado quando as aulas retornarem (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018). Nesta primeira etapa, portanto, de duração sugerida de um semestre, inicia-se o trabalho criativo, passando por etapas preparatórias que visam a experimentação e a convivência com o material dodecafônico, que será investigado, desde o seu caráter melódico e harmônico próprios. Procede-se, então, à realização de composições, propriamente ditas, em dado momento, a partir da criação de série próprias. Observa-se como elemento presente, a solicitação de obras pensadas para a forma ABA, algo já presente, tanto nas aulas como no pensamento de Willy, pelo fato de que a forma em questão subsiste a contextos não tonais, tanto anteriores como posteriores ao tonalismo.

¹⁸⁹ Vide Anexo 4, p. 299, a respeito dos itens de 7 a 10.

¹⁹⁰ Vide Anexo 4, p. 300.

Na segunda parte do curso¹⁹¹, de duração mais prolongada (sugere-se um ano, no total), observa-se uma tendência à realização de composições propriamente ditas, no sentido mais aberto da questão, sem direcionamentos claros a respeito da forma. As composições solicitadas são pensadas para formações específicas, em geral em uma sucessão gradualmente crescente quanto ao número de instrumentos, assim como era realizado no curso individual de composição da ECA, como visto no item 3.2 da presente Dissertação. O preâmbulo desta etapa do curso consiste na realização de um *brainstorming* a respeito de como deve ser uma obra original dodecafônica, desde as anotações trazidas à aula por cada participantes, que serão discutidas coletivamente, com a orientação do professor. Em seguida, procede-se à realização de várias etapas, em cada qual é solicitada a composição de uma obra para formação distinta, de acordo com o critério de gradação mencionado acima (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018).

A primeira obra, portanto, de acordo com o roteiro (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018), é para instrumento solo, de mais de sete minutos de duração. O estudante terá, segundo a proposta, 15 dias para a realização da peça, que será acrescido, posteriormente, ao tempo de mais um encontro para que seja retrabalhada, após as discussões em sala. Sugere-se como atividade a ser realizada concomitantemente pelo estudante, o estudo do repertório dodecafônico, que será analisado e discutido com o professor. O estudante deve comentar a respeito das obras que lhe chamaram atenção, dizendo o motivo que o levou à escolha. Dessa forma, observa-se, aqui também, uma referência ao trabalho de crítica, como maneira de se aproximar das obras do repertório. A segunda obra solicitada é uma canção para voz e piano, que deve ser realizada desde a exposição e escuta do *Lied*, como gênero, desde Haydn até Webern. Também, de maneira inspirada nas ideias de Ezra Pound, em *ABC of Reading*¹⁹², deve-se expor e comentar a respeito da leitura de poesia. A criação deve ocorrer a partir da escolha de um poema, que servirá para a composição da obra dodecafônica em questão, dados 15 dias de prazo, mais o tempo de um encontro para reelaboração pós discussões em sala. A terceira composição pedida (item 14 do curso) deve ser pensada para conjunto de música de câmara de 7 a 15 instrumentos, justificando-se a escolha da formação instrumental. Para isso, o estudante deve realizar um relatório de pesquisa para a sala, podendo contar com a participação de instrumentistas, para demonstrar as suas indagações e descobertas. É sugerido o prazo de um mês para a realização da obra, durante o qual deve-se ouvir em sala as experiências dos estudantes a respeito do trabalho de escuta do repertório. No item 15, último

¹⁹¹ Vide Anexo 4, p. 301-302.

¹⁹² Vide Pound (1989-90).

da segunda parte do curso, deve-se realizar uma obra para orquestra, com um prazo aproximado de um semestre para realização. Algumas sugestões de leitura e estudos são realizados pelo professor, para este trabalho, como a indicação de tratados de orquestração, comentando-se a respeito de seus interesses e eventuais falhas, bem como discussões presentes no *Style and Idea*, de Schoenberg (1950), a respeito da elaboração de um discurso mais longo. Também deve ser discutido o que é um projeto de composição para orquestra e se pensar a respeito do que é a orquestra como meio, desde o seu histórico, exposto para a sala (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018). Para a discussão, Willy sugere algumas direções:

- Por que em Bach não há orquestra? (Que era no Barroco uma música para um conjunto instrumental mais numeroso? Veja-se o Concerto Grosso);
- Escola de Mannheim, Cannabich: invenção da orquestra;
- Haydn, Mozart, Beethoven – ouvi-los para depois deparar-se com o Romantismo;
- Berlioz! Liszt, Rimski-Korsakov, Smetana, Tchaikovsky, Bruckner;
- Novas soluções no século XX: Debussy, Ravel, Mahler, Stravinsky – atentar para o caso Villa-Lobos;
- Novos compositores seriais: Stockhausen, Berio, Pousseur (solução para orquestra e eletrônica). (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁹³

Observa-se, portanto, uma grande similaridade a respeito do que era realizado nesta etapa do curso, em comparação ao curso individual, já exposto no item 3.2 do presente trabalho. Tanto na tendência a um crescimento na formação instrumental, quanto na observação de algumas sugestões de leitura e de estudos para a realização dos trabalhos, que devem ser realizados concomitantemente com o de escuta e comentário dos estudantes acerca do repertório. Também se observa aqui, a necessidade de realização de ampla pesquisa, envolvendo o estudo a respeito da instrumentação e o contato com músicos, trazidos ao âmbito das aulas, para a compreensão do funcionamento de cada instrumento. A compreensão das relações entre texto e música fica clara como busca para a obra vocal, bem como a observação do repertório histórico para a realização de obras que têm formação consagrada historicamente, como é o caso da composição para orquestra.

Finalizada a segunda parte do curso, inicia-se o Epílogo¹⁹⁴, que tem duração prevista de um semestre. Nesta parte do curso, em que já se parte do princípio de que os estudantes adquiriram o domínio da composição – mediada pelo código dodecafônico –, passa-se a um trabalho baseado na busca por uma expressão semântica a partir da escrita musical. Esta parte do curso, dedicada, portanto, ao sentido da música, retoma o olhar do repertório histórico, a respeito da maneira como, da Idade Média ao Romantismo, se realizaram trabalhos em que se expressava alegria ou tristeza, buscando, também, a avaliação da presença de tais estados de

¹⁹³ Vide Anexo 4, p. 301-302.

¹⁹⁴ Vide Anexo 4, p. 303.

espírito em obras dodecafônicas de Hanns Eisler, em comparação à produção de Schoenberg e a Segunda Escola de Viena, até Krenek e Dallapiccola (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018). Aqui, Willy discorre a respeito da questão a ser buscada, como observa-se em nota de rodapé:

Obs.: É obrigação de todo artista dizer tudo que deve dizer com a arte que tem. É preciso encontrar um meio. Aqui, deve-se fazer tudo que for necessário, dodecafonicamente. Na história, cada momento era muito bem definido semanticamente – até o século XX. Não se respiram mais os mesmos ares; não se deve sentir saudades. No século XX só se fala para si mesmo. Em cada época os artistas estavam inseridos em um momento específico; a burguesia cobrava da URSS um universo que lá não havia, e vice-versa. Na Idade Média a arte era religiosa, mas dessa época não se cobra nada... (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁹⁵

Ao mesmo tempo em que pontua um posicionamento – já outras vezes expresso – a respeito da música da URSS, muitas vezes rechaçada no capitalismo, também expressa a necessidade de que o artista seja capaz de expressar, com sua arte, outras coisas além da própria estrutura, ou seja, como discutido anteriormente, que desde as estruturas possa alcançar os inefáveis, o que inclui a expressão de paixões. Neste trabalho, os estudantes devem realizar pequenos exercícios em que buscam alcançar as oposições de sentimentos, a serem testados com a classe, que os discutirá:

- Tristeza / Alegria
- Sombrio / Luminoso
- Júbilo / Terrível
- Amor (paixão): Liszt / Berg (*Schliesse mir die Augen beide*)
- Erotismo (Strauss / Debussy)
- Angústia / Leveza
- Paz
- Épico (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁹⁶

Esta parte também conta com a realização de três exercícios dirigidos, sendo que, no primeiro, deve-se buscar refazer uma ária de ópera (tonal) a partir do dodecafonismo, no segundo, refazer dodecafonicamente uma obra vocal mantendo-se o poema utilizado, e, no terceiro, um projeto épico desde o dodecafonismo (para isto, deve-se proceder à verificação de casos possíveis em Schoenberg, Eisler e Dessau). Por fim, observa-se, nas considerações finais¹⁹⁷ do curso, uma reflexão que servirá de fechamento, em que deve ser discutida com os estudantes a respeito da existência de uma necessidade de cada um em se desobrigar do uso do dodecafonismo, devendo-se indicar a razão. Caso respondam positivamente, devem comprovar tal necessidade a partir de um experimento (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018).

Assim, Willy deixa claro nessas considerações finais que o objetivo do curso não é

¹⁹⁵ Vide Anexo 4, p. 303.

¹⁹⁶ Vide Anexo 4, p. 303.

¹⁹⁷ Vide Anexo 4, p. 304.

formar compositores dodecafônicos, mas sim, compositores, que, ao longo do trajeto, utilizaram-se do dodecafonismo para aprender a fazer música. Willy destaca que a arte pode ser feita em qualquer contexto social, e que a sua proposta é um método pedagógico, ou seja, um método de trabalho. A opção de se seguir ou não como um compositor dodecafônico pode ser realizada após a conclusão do curso, e, a partir deste momento, o aluno estará apto a responder se o dodecafonismo é um meio adequado para o seu próprio projeto, como criador. E, também, em responder se, a partir do dodecafonismo, foi possível que se preparasse para tal projeto. Ressalta, por fim, que o trabalho a ser realizado com o dodecafonismo deve “ocorrer observando sempre a relação entre escrita e pensamento na História, o compromisso com a Linguagem em cada contexto” (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018)¹⁹⁸. O roteiro do curso, como observado, muitas vezes indica apenas direções gerais para a sua realização, e, como será visto no subitem a seguir, deve ser realizado concomitantemente a outros estudos, não presentes no documento que o sintetiza. Procede-se, então, à análise dos dados coletados nas entrevistas realizadas com Willy e Maurício (professores que colocam em prática o curso atualmente), bem como nas respostas aos questionários, fornecidas pelos atuais estudantes do curso. Espera-se, a partir disso, poder indicar direções adicionais que ampliem as possibilidades de eventuais aplicações do curso por outras pessoas, em caso de interesse, por mais que tal tarefa exija uma grande dedicação, tanto por parte dos professores, como dos estudantes.

4.2 Análise das entrevistas e questionários

A maneira como Willy se coloca perante o mundo ao longo de seu trajeto de vida é repleta de transformações e reavaliações diante das circunstâncias de cada momento, como já foi pontuado anteriormente no presente trabalho. Tal aspecto é apontado por Maurício Funcia De Bonis em sua entrevista (DE BONIS, 2019)¹⁹⁹, como observa-se na resposta fornecida à questão 22²⁰⁰. Segundo Maurício, tal aspecto é próprio de uma característica de Willy, que se relaciona com a força que tem como educador. Maurício relata a respeito da intensidade de Willy e de seu desapego a certezas e verdades verificadas em determinado momento de sua vida, caso em um momento seguinte estas certezas e verdades não mais respondessem aos seus questionamentos críticos. Tal movimento, aparentemente motivado por essa busca por estas respostas faz que o próprio Willy não seja a mesma pessoa, com o passar do tempo –

¹⁹⁸ Vide Anexo 4, p. 304.

¹⁹⁹ Vide Anexo 1.

²⁰⁰ “Como você entende o Curso de Composição Dodecafônica no contexto geral do projeto pedagógico de Willy?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

como fruto dessa busca disciplinada em sua relação com os conhecimentos de diversos ramos, o pensamento e as artes, em especial. Ressalta Maurício que, se aos olhos que veem de fora, esta característica pode parecer impressionante, a seu ver, isso é parte da intensidade com que Willy se envolve com a verdade do conhecimento, aliado a uma humildade autocrítica, que tornam a maneira anterior de se colocar no mundo, a partir de dado momento, insustentável (DE BONIS, 2019). Considerando essas transformações também algo essencial a um educador, Maurício relata como se deu o desenvolvimento das abordagens pedagógicas de Willy, desde sua atuação na ECA-USP:

O Willy encontrou uma maneira de construir esse curso na USP na década de 70. Por várias razões, ele modificou alguns aspectos desse curso na década de 80, e outros aspectos desse curso na década de 90. Eu conheci esse curso já nessa conformação, tal qual ele ministrava desde, mais ou menos, 1990. Então, passada a aposentadoria (em 2003 ele se aposenta da USP), e mais tantos anos, e sem o compromisso de, necessariamente, se relacionar com aquele ambiente de formação e aquela forma de orientação, e ao mesmo tempo revisitando os mesmos textos (seja dele mesmo, seja de outros autores referenciais), acho que ele chegou numa certeza de que, para ele, a formação do compositor não poderia mais ser aquela, tal como ele ministrava antes. (DE BONIS, 2019)²⁰¹

A abordagem observada no *Curso de Composição Dodecafônica* (OLIVEIRA apud DE BONIS, 2018) traz, segundo Willy expressa em sua entrevista (OLIVEIRA, 2019f), algumas novas possibilidades. Como o próprio nome do curso sugere, ele é baseado na adoção do dodecafonismo, entendido por Willy como um simulacro de linguagem (resposta à questão 17²⁰² que pergunta a respeito do entendimento de Willy acerca do simulacro de linguagem), que traz a possibilidade de se criar um potencial campo linguístico compartilhado no âmbito da prática pedagógica, de modo que seja possível uma prática baseada na experimentação desde o interior da própria linguagem, como relata Willy em resposta à questão 21²⁰³, que pergunta as diferenças e semelhanças acerca do curso atual e o realizado anteriormente, na ECA. Na resposta à questão 22²⁰⁴, que inquirir a respeito das razões da escolha do dodecafonismo como base de seu curso, Willy reitera a justificativa de escolha do dodecafonismo como base para sua abordagem pedagógica pelo fato de sua maior aproximação em relação ao que se avaliaria como um sistema linguístico, tendo em vista a

²⁰¹ Vide Anexo 1, p. 240.

²⁰² “Percebo na sua abordagem pedagógica sobre a linguagem musical a referência a um resgate ou talvez a uma busca de um simulacro de linguagem, a partir do qual seja possível o aprendizado da composição nos dias de hoje. O que seria este simulacro de linguagem que você busca?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

²⁰³ “Você elaborou, recentemente, uma nova abordagem de ensino da composição baseado no dodecafonismo. Quais são as diferenças ou semelhanças entre ela e as aulas ocorridas na ECA anteriormente? Elas são independentes ou complementares?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

²⁰⁴ “Porque você escolheu o dodecafonismo como recurso que serve de guia para a sua nova abordagem pedagógica?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

história (OLIVEIRA, 2019f).

No curso anterior, mais precisamente na disciplina *Linguagem e estruturação musicais*, havia um tempo (ao menos um semestre) dedicado à realização de um laboratório de composição dodecafônica, como relata Maurício na resposta à questão 23²⁰⁵ (DE BONIS, 2019)²⁰⁶. Tal momento do curso, segundo Maurício, propiciava à sala que compartilhassem de um mesmo sistema, assim como ocorreu na prática composicional do passado. No curso atual, relata, é dada uma maior importância a esse laboratório, que agora reduz o peso da busca do estudante por uma voz própria, associando a sequência de obras que eram encomendadas pelo professor (tendendo a uma formação gradualmente mais complexa a cada etapa) à ideia do laboratório de composição baseado no dodecafonismo. Assim, essa escolha também faz corpo com um questionamento de que a falta de uma linguagem não dispensa que a formação do compositor se dê à parte da problematização em torno do sistema de referência. Maurício, que foi estudante de Willy na época de seu curso da ECA, atua também como um dos professores responsáveis pela aplicação do novo curso, assim como o próprio Willy. Em relação à proposta anterior, Maurício entende a possibilidade de se realizar uma formação como compositor baseada nesse crescimento em complexidade das formações instrumentais e diante do percurso pessoal de cada estudante, levando em conta as soluções diversas quanto à organização dos parâmetros nas obras e da estruturação dos discursos musicais. Entretanto, considera como dado deste novo entendimento de Willy, a falta de um aprendizado a respeito das implicações de uma criação musical em relação à existência de um código, como dado essencial para que a formação como compositor se complete. A existência de um sistema conduz a liberdade de expressão em relação ao que é aprendido em meio às limitações que aquele uso da linguagem propicia, e, não existindo uma linguagem comum, o dodecafonismo seria o meio mais aproximado de responder a estas questões, sendo também mais próximo de nós, segundo Maurício (DE BONIS, 2019).

Ao mesmo tempo em que há um código compartilhado entre os estudantes, também faz parte do processo uma busca por expressão, própria de cada estudante, no contato com este código. Segundo o relato de Willy, em resposta à questão 21²⁰⁷, do interior da realidade dodecafônica ocorre a experimentação do discípulo, construindo uma verdadeira ideia de harmonia, se se considerar a realidade atual da música. Ao mesmo tempo, há um

²⁰⁵ “Por que o dodecafonismo foi escolhido, na sua opinião?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

²⁰⁶ Vide Anexo 1.

²⁰⁷ “Você elaborou, recentemente, uma nova abordagem de ensino da composição baseado no dodecafonismo. Quais são as diferenças ou semelhanças entre ela e as aulas ocorridas na ECA anteriormente? Elas são independentes ou complementares?” (OLIVEIRA, 2019f) – vide Anexo 1.

distanciamento em relação às leis que regiam a harmonia tonal, podendo o estudante edificar por si um conceito de harmonia, posteriormente possível de ser avaliado concretamente. Também, o código dodecafônico traz a possibilidade de desenvolvimento de uma plasticidade melódica, bem como de dominar a construção de um novo solfejo musical, que possa ampliar uma competência no âmbito da memória musical (OLIVEIRA, 2019f).

O *Curso de Composição Dodecafônica*, continua Willy, traz um terreno firme, desde a abordagem pautada no dodecafonismo, que funciona como ferramenta praticável de trabalho. É, portanto, uma abordagem complementar em relação aos trabalhos realizados anteriormente, tendo como diferencial a realização prática de um desenvolvimento de cunho teórico e analítico-investigativo da história, em sua totalidade. Leva em consideração também o caráter linguístico dessa história a ser buscado como possibilidade para o tempo presente (OLIVEIRA, 2019f). Tal afirmação, como exposta em maior detalhe anteriormente, anda em paralelo com uma consideração a respeito das características que se encerram em cada um dos códigos observados, quais sejam, o dodecafonismo e o tonalismo. Em suas manifestações específicas, mais condizentes com a realidade estrutural de cada código, as diferenças entre ambos se manifestam ao longo da totalidade de sua parametrização. Tais definições da organização dos parâmetros, no código a ser adotado, são necessárias para o entendimento das diretrizes concretas de um uso pedagógico comum (possibilitando avaliações concretas do que é produzido), e devem ser realizadas nessa busca conjunta entre professor e estudantes.

O aspecto da consciência histórica do material musical, bem como a consciência da não existência, nos dias atuais, da tonalidade como uma alternativa são, segundo Maurício²⁰⁸, parte essencial da construção de tal abordagem pedagógica, embora se tenha em vista o material intervalar e o total cromático como parâmetros compartilhados entre o tonalismo e o dodecafonismo. Apesar do fato de que tal material seja comum nos dois casos, a aplicação em cada um deles é específica, sendo que, no dodecafonismo, se apresenta de maneira extremamente aberta como possibilidade de sistematização. Não há a indução a uma resultante homogênea, sendo observadas diferenças nos resultados alcançados por cada compositor, ao mesmo tempo que o código dodecafônico contribui para a sistematização de uma consciência não tonal. Assim, evita-se a ocorrência de sistematizações tonais expandidas, posto que o tonalismo tem uma grande abrangência, e, caso o trabalho não seja feito conscientemente de maneira a se distanciar da imantação tonal, trabalha-se “a reboque das ruínas de um sistema, e não de fato dentro de uma sistematização” que se domina, afirma

²⁰⁸ Ainda em resposta à questão 23: “Por que o dodecafonismo foi escolhido, na sua opinião?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1, p. 240-241.

Maurício (DE BONIS, 2019)²⁰⁹.

Desta forma, diferentemente do que ocorria com o curso anterior, segundo Maurício (em resposta à questão 24)²¹⁰, em que havia uma maior responsabilidade por parte do aluno em encontrar uma sistematização diante da ausência de uma linguagem, neste caso os estudantes aprendem a criar dentro de uma sistematização propiciada pelo código. Especula que, talvez, Willy tenha enxergado menos condições, em gerações posteriores, na realização de tal tarefa de sistematização, como era feito no curso anterior (DE BONIS, 2019). Algumas dificuldades, por sua vez, vêm à tona nos relatos fornecidos por alguns dos alunos do *Curso de Composição Dodecafônica*, sendo possível, também, observar menções a problemas resolvidos pelos participantes ao longo da realização das etapas do curso. Os relatos foram coletados ainda com o curso em andamento (nenhum estudante, portanto, o concluiu até o momento), mas é possível observar algumas conclusões tiradas pelos participantes, ao longo do processo pelo qual estão passando, e que levam suas dificuldades em consideração. As questões respondidas pelos estudantes do *Curso de Composição Dodecafônica* (vide Anexo 3) seguem a seguinte ordem:

Número da questão	Enunciado
1	Além do <i>Curso de Composição Dodecafônica</i> , você realiza/realizou outros cursos de formação em música? Em caso afirmativo, quais?
2	Há quanto tempo você realiza o <i>Curso de Composição Dodecafônica</i> ?
3	Qual ou quais professores deram as aulas do <i>Curso de Composição Dodecafônica</i> para você?
4	Como é a dinâmica das aulas do curso? Há algum tipo de atividade ou prática recorrente que possam ilustrá-las? Caso tenha feito as aulas com mais de um professor, por favor, especificar quais são as diferenças entre a aplicação do curso por cada professor.
5	Em que momento do curso você está agora?
6	Você já está realizando composições musicais na presente etapa do curso?
7	Em caso afirmativo, como você avalia a possibilidade de se expressar como compositor a partir do uso do sistema dodecafônico, como proposto pelo curso?
8	Você vê alguma vantagem na abordagem proposta em torno do aprendizado da

²⁰⁹ Vide Anexo 1, p. 241.

²¹⁰ “Consta no documento que descreve o curso que o objetivo final é formar compositores, e não compositores dodecafônicos. O que você acha disso?” (DE BONIS, 2019) – vide Anexo 1.

	composição a partir do dodecafonismo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.
9	Você considera que o curso proporcionou a você aprendizados musicais que contribuíram para a sua trajetória como compositor? Em caso afirmativo, por favor, detalhar quais são.
10	Além do aprendizado musical, houve, no âmbito deste curso, algum outro tema, proveniente de outra área do conhecimento além da música, e que você considerou relevante? Em caso afirmativo, por favor especificar.
11	Você tem ou tinha dificuldades relacionadas à prática da composição musical, que considera que estejam sendo (ou que já foram) trabalhadas nas aulas que teve no curso até o momento? Em caso afirmativo, por favor, dizer quais foram elas e como foi o trabalho realizado.
12	Você já passou por outras situações de aprendizagem em composição musical?
13	Em caso afirmativo, quais são as semelhanças e diferenças entre o curso de composição dodecafônica e as outras situações pedagógicas pelas quais passou?
14	Há alguma outra coisa que gostaria de dizer a respeito do curso de composição dodecafônica que não foi perguntada? Em caso afirmativo, por favor, responder abaixo.

Assim, PNI 2 (informação verbal)²¹¹ – que tem como característica particular entre os participantes o fato de ter também realizado, no passado, o curso *Linguagem e estruturação musicais* com Willy – relata na resposta à questão 11 do questionário a respeito das dificuldades trabalhadas até o momento em que se encontra no curso²¹². Relata ter tido dificuldades de aceitação dos trabalhos composicionais que realizava anteriormente ao curso. Apesar de reconhecer que tais questões também dependem de um amadurecimento interno de cada um, afirma que os exercícios preparatórios (melódicos e harmônicos) auxiliaram o alcance da soltura no que diz respeito à escrita – itens 4 e 5 da primeira parte do curso (vide Anexo 4). Posteriormente, também verificou um reforço deste trabalho a partir da realização

²¹¹ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. O participante em questão é identificado no texto como PNI 2 (Participante Não Identificado 2). Vide Anexo 3.

²¹² O participante em questão, assim como os participantes Raphael Dias Barci Caserta (2019) e Vitor Ramirez Lopes Cardoso (2019a), se encontravam na etapa de realização de composições em forma ABA' para conjuntos de 3 a 5 instrumentos melódicos (como se observa em seus relatos, que constam no anexo 3). O participante Gabriel Garcia de Sousa (2019), segundo seu relato, se encontrava no momento das etapas preliminares de experimentação harmônica com a série (vide Anexo 3).

das composições (de etapas seguintes a estas indicadas)²¹³.

Raphael Dias Barci Caserta (2019) também relata – em resposta à mesma questão 11 – suas dificuldades em relação à lentidão de sua escrita, devido à demora em alcançar a soltura rítmica condizente com a realidade do código dodecafônico, como já discutido. Essa questão estava sendo trabalhada a partir das recomendações de Maurício para que o estudante escrevesse o projeto da peça levando em consideração notações gráficas, apenas proporcionais, sem indicação precisa das marcações do tempo em segundos, procedendo apenas em um momento posterior a busca do solfejo, das durações, que se adequassem à proposta²¹⁴. Este recurso, embora não exatamente sistematizado como etapa do curso, foi mencionado anteriormente como atividade dada por Willy nas aulas individuais de composição da ECA, como abordado no item 3.2. da presente Dissertação.

Victor Ramirez Lopez Cardoso (2019a), por sua vez, menciona (ainda na resposta à mesma questão) que sua maior dificuldade é a criação de um discurso coerente e o desenvolvimento dos materiais, de forma que a sua evolução tenha sentido. Não menciona exatamente como tais dificuldades estavam sendo trabalhadas, embora diga que elas estivessem. Gabriel Garcia de Souza (2019), responde à mesma questão, mencionando sua dificuldade com os exercícios a partir da experimentação, que é algo que havia sido e ainda estava sendo trabalhado com a aplicação dos exercícios que constam nas etapas iniciais do curso (vide Anexo 3).

De Bonis (2019), por sua vez, ressalta nas respostas às questões 28 e 29 (vide Anexo 1) que percebe nos estudantes um avanço, desde o início do curso. Na questão 29²¹⁵, especificamente, em que é solicitado que o professor explique o que enxergou em relação aos avanços dos estudantes, menciona a questão da conquista e, ao mesmo tempo, do conflito de cada um deles com a dimensão da construção de discursos de média e larga escala. As dificuldades, segundo o professor, estão em conseguir articular o discurso, ao mesmo tempo em que se mantém a coerência do sistema, algo com o que os estudantes estavam se confrontando no momento, enquanto realizavam obras mais longas, baseadas na ideia de ABA (DE BONIS, 2019).

As vantagens da proposta, no que diz respeito à possibilidade de aprendizado desde um curso baseado no dodecafonismo, foram também expostas pelos estudantes nas questões 8

²¹³ Vide Anexo 4.

²¹⁴ Vide Anexo 3.

²¹⁵ A questão 28 e 29 são complementares. Assim, no enunciado da questão 28, lê-se: “Como professor, você enxerga nos estudantes, que fazem esse curso com você, algum avanço em sua produção desde o início do curso?”. Ao passo que, na questão 29, diante da resposta positiva, enuncia-se a pergunta: “[Nesse aspecto], você conseguiria dizer o que você enxergou a respeito desses alunos?” (DE BONIS, 2019).

e 9 dos questionários (vide Anexo 3). Na questão 8, PNI 2 (informação verbal)²¹⁶ destaca que a abordagem a partir do dodecafonismo possibilita a compreensão, por parte do estudante, da importância dos demais parâmetros, além das alturas (o parâmetro mais valorizado ao longo da História da Música Erudita Ocidental), e que oferece um norte – mesmo que artificial –, dada a infinitude de possibilidades existentes na atualidade, em um mundo em que não há critérios objetivos para uma possível avaliação das obras de arte, mencionando-se a ausência de linguagem e de função social para a música erudita. Também em resposta à questão 8, Sousa (2019), que, no momento do relato, ainda se encontrava em etapas iniciais do curso, menciona que o início do aprendizado desde o domínio de uma linguagem em potencial auxilia a comunicação, mesmo que, posteriormente, o estudante não venha a adotá-la. Caserta (2019), por sua vez, destaca como vantagens de tal abordagem a possibilidade de elaboração consequente das resultantes harmônicas, bem como o fator de maior proximidade com o dodecafonismo, no presente, como ferramenta de trabalho (em comparação ao sistema tonal, por exemplo). Também ressalta a possibilidade de dialogar com o repertório dos períodos anteriores, algo diretamente relacionado à proposta de Willy, de atuar desde o legado deixado pela história, por exemplo, em relação a “melodias, acordes interessantes, corais, melodias acompanhadas, canções” (CASERTA, 2019)²¹⁷. Menciona também o trabalho prolongado com a forma ABA – o que, como abordado anteriormente, é uma referência já mencionada a respeito das aulas de Willy nos períodos anteriores, sobretudo pela existência dessa forma em diversos sistemas de referência. A esse respeito, menciona que ela possibilita uma proposta de articulação da memória, no interior do discurso musical (CASERTA, 2019). Cardoso (2019a), por fim, responde à questão, afirmando, também, a possibilidade de atuação pessoal, desde a interpretação da estrutura de intervalos da série, como fonte em potencial para a criação de ideias musicais, como “o desenho melódico, a harmonia do acompanhamento, a textura, a simultaneidade de acontecimentos” (CARDOSO, 2019a)²¹⁸. Também ressalta a unidade possibilitada pela configuração intervalar da série como princípio unificador, possível de abranger uma grande diversidade de ideias de maneira coerente.

O item 9 (vide Anexo 3) questiona de maneira específica a respeito da experiência de cada um com os aprendizados que pudessem ter auxiliado em sua trajetória como compositor. PNI 2 (informação verbal)²¹⁹ menciona os exercícios preparatórios do curso como favoráveis ao seu alcance de uma soltura maior da escrita, de maneira a reforçar aprendizados anteriores,

²¹⁶ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

²¹⁷ Vide Anexo 3, p. 289.

²¹⁸ Vide Anexo 3, p. 293.

²¹⁹ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

realizados com o próprio Willy; lembre-se que o participante foi aluno, inclusive, do curso *Linguagem e estruturação musicais*, na ECA. Destes desenvolvimentos ulteriores que se pôde alcançar, inclui-se a procura por uma beleza – algo que se reconhece ser um aspecto subjetivo²²⁰ – no âmbito dos exercícios –, e também um reforço de aspectos já trabalhados no curso anterior de Willy, como, por exemplo, a construção da melodia e da harmonia. Segundo o participante, tais abordagens, agora no novo contexto, sempre apontam para a importância da referência histórica. Além disso, o próprio desenvolvimento de aspectos da escrita dodecafônica (como notado, já trabalhada no contexto anterior), também foi reforçado pela nova proposta. Caserta (2019)²²¹, por sua vez, menciona aqui o fato de que a proposta do curso vai além do uso do dodecafonismo como técnica ou ferramenta, e que a importância de conhecer a linguagem, desde o contato com o repertório, é sempre sublinhado pelos professores. Assim, relata que o trabalho realizado a respeito de melodias, com o Willy, tratou dos aspectos gerais que trazem interesse a uma melodia, como a mobilidade rítmica/métrica e a sua disposição no campo da tessitura (algo realizado em vista do repertório histórico, desde o estudo de grandes melodias já escritas no passado). No caso do trabalho com corais, realizado com Maurício, foram analisados corais escritos desde a Renascença até o repertório mais recente (citando a Sinfonia para Sopros do Stravinsky como exemplo), visando compreender o que é, historicamente, um coral, para, então, pensar o que é um coral dodecafônico. Também foram trabalhadas leituras complementares que auxiliassem o pensamento do problema da linguagem; assim, para a discussão da forma, utilizou-se dos *Fundamentos da Composição Musical*, de Schoenberg, e do texto *A forma ABA*, de Willy. Também foram discutidos textos de Pousseur, presentes no livro *Apoteose de Rameau* (CASERTA, 2019). Ainda em resposta à questão 9, Cardoso (2019a) responde que ainda não poderia avaliar se os conhecimentos desenvolvidos no curso contribuíram à sua trajetória como compositor, pois ainda não o finalizou. Sousa (2019), por sua vez, afirma que o curso tem proporcionado grandes aprendizados, embora não especifique quais foram, exatamente.

Ainda a respeito dos outros assuntos abordados nas aulas, para além dos próprios exercícios e propostas de composição, os estudantes respondem à questão 10 do questionário (vide Anexo 3). PNI 2 (informação verbal)²²² destaca, além das questões relativas à linguagem e no que diz respeito à situação do compositor (e do próprio estudante) diante da

²²⁰ Entretanto, talvez apenas possibilitado por um trabalho de sensibilização do estudante, como o que notamos ser realizado na proposta pedagógica de Willy.

²²¹ O participante indica que a resposta da questão 9 responde também à questão 10 (abordada no parágrafo seguinte).

²²² Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

sociedade – que, aponta, depende da condução do professor, responsável por apontar estes aspectos – há também uma sugestão pela leitura de textos, tanto técnicos, como para proporcionar o estudo da inter-relação entre outros tipos de artes, aspecto que, como se viu, já se apresenta no curso anterior, da ECA. Sousa (2019), por sua vez, destaca uma gama de assuntos e temas abordados durante as aulas dos professores, além do conhecimento da história e da história da música “através de sistemas”²²³. Também menciona como temas abordados nas aulas o estudo a respeito de outras artes “(pintura, cinema, literatura, escultura, poesia)” (SOUSA, 2019)²²⁴, filosofia, história do Brasil e geral, e também o estudo do marxismo, viabilizando uma formação cultural abrangente. Cardoso (2019a) também indica que Maurício sempre aponta para a necessidade de conhecimento de outras artes, indicando leituras para pensar a relação dos estudantes com elas²²⁵, e com a História da Música.

Percebe-se, portanto, que diversas discussões que vão além da realização dos exercícios propostos pelo plano de curso (vide Anexo 4) são também realizadas nas aulas, o que Maurício menciona como uma necessidade do curso. Na resposta à questão 25²²⁶ (vide Anexo 1), onde é perguntado se o novo curso é independente do trabalho realizado no curso ministrado na ECA, De Bonis (2019) relata que uma série de questões devem ser cumpridas em paralelo às etapas previstas no plano geral. Em seu ponto de vista, “toda aquela consciência histórica da linguagem, do material, das formas, da estruturação do discurso, da parametrização do som – tudo aquilo tem que acontecer em paralelo ao curso” (DE BONIS, 2019)²²⁷, o que poderia se dar de maneira distinta em relação a cada professor que aplicasse o curso. A redação do curso, se está formulada de maneira específica a respeito da realização dos exercícios e sequências de propostas de trabalho pautadas no uso da série, também aponta para a necessidade de realização de diversas discussões, escutas e outros aspectos de uma formação que estão fora dos exercícios em si, embora fique mais em aberto a maneira como tais questões devem ser realizadas. Dessa forma, Maurício entende que essa parte, além dos exercícios, assume o lugar das discussões mais aprofundadas a respeito da linguagem, que

²²³ A expressão “através de sistemas” sugere uma abordagem condizente com a proposta de Leibowitz (1979), em que estuda o desenvolvimento da história da música desde uma perspectiva dialética, considerando as aquisições da polifonia que levaram a música erudita às transformações chave que a modificaram em termos qualitativos de um período a outro (ou, ainda, trazendo transformações entre um sistema musical e outro).

²²⁴ Vide Anexo 3, p. 286.

²²⁵ A maneira de se referir, especificamente, à relação dos *estudantes* com as artes (ou seja, uma relação pessoal) sugere uma conexão com o assunto já trabalhado anteriormente a respeito do cultivo de uma relação com as artes, de modo a estimular um desenvolvimento da sensibilidade dos estudantes, bem como dos entendimentos linguísticos que advém de tal vivência e estudo.

²²⁶ “Você acha que esse novo curso é independente do que era trabalhado antes, no curso coletivo que era ministrado na ECA, ou que é necessário que haja um estudo semelhante àquele, em paralelo, também?” (DE BONIS, 2019).

²²⁷ Vide Anexo 1, p. 242.

eram realizadas no curso anterior (DE BONIS, 2019).

Também a questão da aplicação do curso pelos diferentes professores (Willy e Maurício) foi abordada nas questões. Maurício afirma, na resposta à questão 26²²⁸ (vide Anexo 1), que segue à risca as etapas do curso. Na resposta à questão 27²²⁹, embora não considere que acrescente nenhum conteúdo ao curso, também ressalta que qualquer projeto pedagógico tem aspectos em aberto, que se dão tanto no âmbito da relação com os alunos, como em relação a quem é o próprio professor, como, também, quais são os trajetos de cada um. A própria dinâmica específica do momento pedagógico, afirma, sempre modificará a aplicação do projeto, embora ele creia que isso não ocorra em relação ao conteúdo essencial. Outro aspecto que revela é a ocorrência de conteúdos paralelos, que acabam surgindo (DE BONIS, 2019). Também os próprios estudantes (vide Anexo 3) apontam para essas diferenças ocorridas nas aplicações do curso pelos diferentes professores com quem estudaram. PNI 2 (informação verbal)²³⁰, relata que teve as aulas do curso tanto com Willy como com Maurício (questão 3). Na questão 4, em que é perguntado a respeito da dinâmica das aulas do curso e das possíveis diferenças de aplicação entre cada professor, PNI 2 (informação verbal)²³¹ responde que as aulas do curso, em algumas ocasiões, consistem na preparação dos estudantes para a realização dos exercícios propostos e, em outras, na revisão do que foi realizado, observando-se a adequação à proposta. Também ressalta a importância da dedicação extraclasse, de modo a ser possível realizar plenamente toda a formação sugerida pelo curso (algo que apenas as aulas, em si, não dão conta de realizar). Quanto às diferenças de aplicação do curso, dado que o projeto é o mesmo em ambos os casos, aponta que se resumem às naturais diferenças de pensamento entre pessoas diferentes, e que, talvez, um dos professores seja mais prático, e o outro dedique-se mais ao entendimento do sentido de um uso do dodecafonismo como norteador para o projeto. Sousa (2019), que também é orientado por ambos os professores, relata na questão 4 aspectos mais práticos da dinâmica das aulas, informando que apresenta ao professor Maurício as experiências realizadas (aproximadamente a cada duas semanas), em encontros nos quais o professor comenta, auxilia e propõe novos exercícios. Com Willy, se encontra semanalmente e, durante estes encontros, eventualmente comentam a respeito das experiências que desenvolveu. Caserta (2019), que também afirma ter tido aulas com os dois professores, relata a ocorrência de encontros

²²⁸ “Você segue à risca as etapas que estão registradas no documento que descreve o curso?” (DE BONIS, 2019).

²²⁹ “Há algum conteúdo que você acrescenta ao curso que não tenha sido definido pelo Willy?” (DE BONIS, 2019).

²³⁰ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

²³¹ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

quinzenais (embora não tenha informado com quem), em que, seguindo o roteiro proposto por Willy, expõem uns aos outros, na sala, a sua produção e comentam os trabalhos, tanto entre os alunos, como com o professor. Além disso, há, nas aulas, discussões a respeito das leituras, escutas e análises que foram sugeridas anteriormente, sendo que, a cada nova etapa, há uma aula expositiva, em que o professor expõe o conteúdo relativo ao tema, bem como propõe direções de estudo: leituras, escutas, análises e exercícios escritos. Cardoso (2019a) relata ter aulas no curso apenas com Maurício, que encomenda os trabalhos seguindo a proposta do curso, realizando debates a partir de questões que os estudantes tiveram durante o processo de realização da proposta. Tais debates, ressalta, são profundos e intensos, sendo a solução dessas pendências ilustrada por exemplos do repertório, sobretudo dodecafônico.

Na questão número 7 dos questionários aplicados aos estudantes, solicita-se – aos que já haviam realizado composições no âmbito do curso, até o momento em que respondiam ao questionário – que avaliem a possibilidade de se expressar como compositor desde o uso do dodecafonismo (vide Anexo 3). PNI 2 (informação verbal)²³², que afirma já ter realizado composições musicais durante o curso, em sua resposta à questão 7, destaca que entende que o dodecafonismo não seja propriamente um sistema, do ponto de vista histórico. Entretanto, ao mesmo tempo, compartilha características com outros sistemas históricos, citando como exemplos o modalismo e tonalismo. Referindo-se especificamente à questão da expressão como compositor, ressalta, neste sentido, que o dodecafonismo pode expressar uma gradação de “sensações, sentidos e sentimentos” (informação verbal)²³³, apesar de os clichês culturais apontarem para uma utilização exclusiva em filmes de terror. Ainda pontua que uma descoberta a respeito do fato desta gama ser ou não suficiente depende, tanto da conclusão do curso, como da trajetória de cada um. É interessante ressaltar que esta última afirmação indica o caráter investigativo de tal proposta pedagógica, que, por sua vez, leva, ao mesmo tempo, estudantes e professores na busca da descoberta dos potenciais expressivos do código dodecafônico. Na resposta de Caserta (2019), afirmativa quanto ao fato de já ter realizado composições (relata uma obra para flauta solo e outra, então em andamento, para trio de metais), observa-se, também, a questão da ausência de linguagem comum na música atual, aliada a todas as soluções apresentadas no âmbito da música erudita para essa ausência, que tornam o ato de compor uma tarefa muito desafiante. Relata, também, que com o uso do dodecafonismo, sentiu que é mais fácil lidar com esse desafio de escrever música nos dias de hoje. Também, ressalta as vantagens trazidas pela coerência harmônica já contida nas séries e

²³² Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

²³³ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019. Vide Anexo 3, p. 27582.

em suas 48 versões possíveis, proporcionando uma unidade, quanto às resultantes intervalares, à criação. Ao mesmo tempo, também destaca a possibilidade de distanciamento das relações tonais harmônicas que se estabeleciam na música tonal, algo também pontuado por Maurício, sendo o dodecafonismo propício para o controle de materiais não tonais. Sousa (2019), por sua vez, ainda não iniciara, no âmbito do curso, a realização de composições, e Cardoso (2019a), apesar de já ter iniciado, relata não considerar, ainda, ter o domínio que se requer para uma expressão precisa, o que indica, no mínimo, uma maturidade com relação às suas capacidades desenvolvidas até então.

O tópico relacionado à possibilidade de expressão de sentimentos desde a escrita dodecafônica – mencionado acima por PNI 2 – é também discutido por Willy, em suas respostas às questões 23 e 24 (OLIVEIRA, 2019f)²³⁴. Na questão 23²³⁵, é perguntado a respeito da relação entre a capacidade de expressão da música em termos linguísticos e de como ela pode expressar algo do campo do indizível, como é solicitado no epílogo do *Curso de Composição Dodecafônica*. Willy ressalta que, diferentemente da linguagem verbal, cujos signos apontam para algo externo a eles, os signos musicais mostram as relações estruturais internas da música. Entretanto, como se trata de arte, tais estruturas é que trazem à tona as possibilidades de alcançar o universo dos inefáveis. Ainda ressalta que isso foi um aspecto presente em cada período da história da música, em que foi possível uma ampla gama – tanto ao intérprete como ouvinte – de sentimentos e paixões (OLIVEIRA, 2019f). Assim:

Em cada momento da história da música, as estruturas ordenadas sobre o projeto linguístico (vigente em sua época precisa: seu objetivo sistema de referências, universal) alcançam esse universo de indizíveis intencionalmente ou mesmo não intencionalmente; porque é próprio do domínio da Arte, para além de seu conjunto de preceitos e normas, um seu dado para além da lógica como fator susceptível de causar emoções. No caso que nos ocupa acho importante que os alunos idealizem estruturas que possam imantar-se de paixões, o que evita que a gente ache que apenas aquelas estruturas emocionantes da música do passado foram as únicas ou os privilegiados modos de organização prenhes de emoções. (OLIVEIRA, 2019f)²³⁶

Na questão 24 (vide Anexo 1), Willy discorre a respeito da impossibilidade de conceber arte sem emoção, e que, no projeto de curso em questão, está inclusa a busca pelo indizível desde as estruturas linguísticas, como uma busca de algo já existente em outras épocas, que possa ser realizado a partir da proposta de atuação com o código dodecafônico.

²³⁴ Vide Anexo 1.

²³⁵ “Na parte referente à Música e semântica (vide Anexo 4 o programa proposto para a utilização do dodecafonismo em classe de composição) há alguns exercícios nos quais se solicita ao aluno que tente realizá-los, de modo que suscitem oposições de sentimentos, como tristeza / alegria, júbilo / terrível, ou mesmo amor e paz. Em um momento anterior, em seu *Beethoven: proprietário de um cérebro*, você afirmou que a música é indicial por natureza. Como você entende essas duas informações em conjunto?” (OLIVEIRA, 2019f).

²³⁶ Vide Anexo 1, p. 220.

Assim, tendo dominado as estruturas em si, há, no curso, um momento específico para a busca de tais expressões em questão, possíveis de ser testadas coletivamente, no âmbito da sala de aula (OLIVEIRA, 2019f).

Ainda uma última questão abordada, nos questionários respondidos pelos estudantes; a comparação entre a proposta pedagógica que vivenciam, com o *Curso de Composição Dodecafônica*, e possíveis outras propostas vividas em outros momentos (o que é abordado nas questões 12 e 13) (vide Anexo 3). À questão 12, todos os participantes responderam que já participaram de outras experiências de formação em composição. Cardoso (2019a) responde pontuando o fato de que estas experiências não abordavam os conhecimentos em questão com tanta profundidade, e Caserta (2019) pontua que foram experiência brevíssimas. Na questão 13, é solicitado que expliquem a respeito das semelhanças e diferenças dessas experiências em relação ao curso que está sendo analisado no momento. PNI 2 (informação verbal)²³⁷, acerca deste assunto, afirma que as outras experiências – com exceção daquelas vividas com Willy e Maurício – não traziam um claro direcionamento, consistindo, sobretudo, em um apanhado de exercícios dispersos. Cardoso (2019a) afirma que o curso baseado no dodecafonismo tem como diferencial o posicionamento concreto diante da situação de ausência de linguagem comum na música erudita, bem como o fato de tomar como ponto de partida a consciência histórica da linguagem musical para a realização dos exercícios. Como semelhança com as outras experiências que teve, também aponta para a tentativa de se responder a este problema desde a criação, sem recorrer à repetição do passado. Caserta (2019) afirma que nunca teve contato com um curso com uma estruturação tão desenvolvida, ou, mesmo, que se baseasse em uma proposta de discussão acerca da linguagem em nível tão profundo. Ao mesmo tempo, relata que, em um caso anterior de instrução em composição, pôde ver a desmotivação dos colegas diante de uma proposta de ensino pautada no que parece ser uma abordagem tradicional e sem direções claras quanto às necessidades a serem sanadas, em uma situação de ensino da composição. Sousa (2019) ressalta, como pontos fortes em relação a outros cursos de composição, o aspecto da experimentação e a proposta baseada em uma linguagem – em potencial, se acrescentaria. Quanto à experimentação proporcionada, ressalta que ela possibilita que o aprendizado se dê de maneira personalizada, desde o interior do material musical, e sem a interferência de regras externas a ele. Também ressalta, nas outras propostas com que teve contato, a forte presença de regras exteriores a um caminho do próprio aluno em relação à sua busca pela arte. Além disso, menciona uma tendência, em

²³⁷ Entrevista anônima cedida a Raphael de Lima Puccini em junho de 2019.

outros cursos, ao academicismo, bem como a uma abordagem pautada em modelos tradicionais, tanto provenientes de uma prática do século XVIII, como em uma tradição da própria vanguarda.

Observando-se a proposta de curso que se analisa no momento, é possível ressaltar uma coerência em relação à proposta anterior de Willy, em diversos aspectos, sobretudo aqueles que levam em consideração um estudo da música erudita como linguagem, e, mais especificamente, uma linguagem que já não existe mais como prática comum. Também há transformações, sobretudo na forma e nos aspectos que recebem maior importância nessa nova abordagem, que, longe de fazer apologia ao fato do dodecafonismo se constituir como uma real linguagem, com todas as implicações que esta afirmação carregaria, inclusive em nível social, o observa em suas *potencialidades linguísticas*, consideradas positivas. Estes aspectos, sobretudo, se devem aos esforços de seu criador em se relacionar com a história da música erudita de maneira consequente, levando em consideração os aspectos históricos do material musical, diante de uma perspectiva criativa e que busca uma não repetição de momentos anteriores da história, já não mais em vigência. Ao mesmo tempo, são observadas as características da própria produção composicional deste criador, que, muitas vezes, ainda se ateriam a um momento da história que não mais se fazia presente, sendo necessário um olhar crítico a essa produção, bem como à de outros compositores da época.

Considerando a potencialidade do dodecafonismo como código suficientemente aberto à expressão pessoal, bem como levando em consideração o potencial de sistematização inerente a ele, tanto desde os aspectos definidos por Schoenberg em sua criação, como levando em consideração desenvolvimentos posteriores realizados por outros compositores que o empregaram em sua própria produção, sugere-se uma busca pela revelação das potencialidades expressivas do código. Tais potencialidades abrangem, tanto os aspectos de trato com o material musical – aos olhos da história, mas nunca a repetindo deliberadamente – como os aspectos expressivos que se relacionam a uma expressividade do campo dos inefáveis, algo que ocorreu em todos os momentos anteriores da história da música e da arte. Além disso, de maneira mais ampla, pode-se observar que esta nova abordagem pedagógica é inserida ao mesmo tempo em um único *projeto pedagógico*, no sentido global da atitude de educador de Willy, mas também levando em conta as transformações ocorridas ao longo do caminho e o contexto em que é aplicado – ou seja, como destacado por De Bonis (2019)²³⁸,

²³⁸ Em resposta à questão 30 (vide Anexo 1), cujo enunciado se formula da seguinte maneira: “Percebo uma diferença, quando você disse, por exemplo, quando você relatou a respeito do curso da ECA, que tinha esse trajeto do curso coletivo, as aulas individuais e, por vezes, avançava um pouco, para que se concluísse essa

agora não mais vinculado a uma instituição, com um prazo de finalização, entre outras características.

Também, outros aspectos antes presentes para a formação do estudante, se mantêm na presente proposta, como aplicada no caso aqui relatado, buscando-se uma proposta de formação ampla, que conecta as diversas áreas do conhecimento, inseparáveis do contexto social, econômico e político em que se encontra, o contato com outras artes, suas implicações linguísticas e semióticas em relação à música, a história, tanto geral quanto do Brasil, como das próprias artes, um conhecimento a respeito da política e do marxismo e, também, um desenvolvimento sensível do estudante no contato com as artes, entre outros aspectos apontados ao longo do texto. Tal proposta, já em sua formulação, também leva em consideração uma relação horizontal entre professor e estudantes, inseridos numa mesma busca por uma revelação dos aspectos relevantes implicados no uso do dodecafonismo como código comum, de modo que uma comunicação efetiva seja obtida, bem como uma possibilidade de avaliação daquilo que é produzido.

formação de compositor, certo? O que parece, ao olhar o documento, [é que] o intuito é diferente, de que, ao final desse curso, que já é, por si, de alguma maneira, um todo, já tenha ocorrido essa formação de compositor. Bom, isso acho que se saberia mais quando chegar ao final...” (DE BONIS, 2019).

Considerações finais

O presente trabalho de pesquisa se desenvolveu de modo a buscar uma elucidação aprofundada a respeito do projeto pedagógico de ensino da composição de Willy Corrêa de Oliveira, a partir de duas abordagens ocorridas ao longo de sua trajetória como professor; uma delas diz respeito às aulas de composição dadas no período em que era professor da ECA – Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo –, mais precisamente, a partir da análise da conformação que suas aulas tiveram na virada para o século XXI. A outra abordagem estudada refere-se ao *Curso de Composição Dodecafônica*, recentemente elaborado pelo professor, e aplicado – após aproximadamente vinte anos de sua aposentadoria como professor – tanto pelo próprio Willy, como pelo professor (e ex-aluno da ECA) Maurício Funcia De Bonis. Diferentemente da abordagem anterior, ocorrida no interior do curso de graduação em composição musical da ECA, o recente curso ocorre em formato livre, fora do âmbito de quaisquer instituições.

O presente estudo se desenvolveu, por um lado, a partir da coleta de dados, com a realização de entrevistas e questionários respondidos, tanto pelo próprio Willy, como por seus alunos e ex-alunos. Por outro lado, conduziu-se a investigação a partir do estudo bibliográfico de fontes relevantes para a compreensão do pensamento de Willy e de aspectos inerentes à sua abordagem pedagógica do ensino da composição musical. Dessa forma, considerando que o seu entendimento a respeito da música é indissociável de diversos aspectos do conhecimento humano, o que inclui o entendimento a respeito da linguagem verbal, de outras linguagens artísticas, da política, da economia, filosofia, história geral e da música, dialética, marxismo, entre outros muitos temas, impossíveis de abarcar totalmente em um trabalho com as dimensões do atual, recorreu-se a uma diversidade considerável de fontes, advindas, portanto, de diversas áreas do conhecimento, de modo a buscar uma aproximação em relação à compreensão do sentido pelo qual se realizou e se realiza a sua atuação pedagógica.

Um fator fortemente presente na concepção de Willy a respeito da educação é a sua ligação com uma crítica ao sistema capitalista, em toda a sua dimensão material e ideológica, o que, como se pode observar, não apenas está presente em seus escritos e na maneira como se manifesta publicamente, como se mostra fundamental, até mesmo, para a elaboração de seu próprio projeto pedagógico, em suas diferentes versões. A referência a autores, como Marx e Engels, Brecht, Eisler, Giulio Girardi, entre outros, expressa de maneira clara, portanto, a partir dessas fontes, um posicionamento aliado ao marxismo em sua concepção de mundo. Não sendo este aspecto político dissociável dos demais – como só uma postura dialética, com a qual Willy se relaciona intimamente, garantiria plenamente –, é possível observar como a

maneira de conceber, até mesmo, a música erudita é perpassada por influências de tal ordem. Isso se mostra na tendência de Willy a sempre considerar os aspectos sociais que se encontram no entorno da própria música, de onde a referência a autores como Eisler se mostra fundamental, o que também ocorre com seu entendimento a respeito das outras artes.

Se a sua concepção a respeito da música não pode ser dissociável do seu entendimento da sociedade e do mundo como um todo, observa-se, também, como aspecto fundamental de seu pensamento a consideração do lugar que a música erudita, entendida como a música – outrora – da classe dominante, e não como música universal, deixou de ocupar esse na sociedade capitalista, desde que a própria burguesia tomou o poder. Dessa forma, a compreensão de que a música erudita não pode mais se sustentar como prática viva, devido às altas exigências que faz, incompatíveis com a realidade da mercadoria, um dos combustíveis do lucro na sociedade atual, possibilita, juntamente com um olhar para as próprias manifestações musicais que subsistem neste campo, que se afirme que tal música já não existe mais, e que suas manifestações só podem se dar diante de um estado de crise completa, em termos de linguagem. Assim, não sendo possível a subsistência da música erudita na sociedade atual, tampouco há uma linguagem universalizante que possibilite uma avaliação concreta daquilo que, eventualmente, é produzido neste campo.

Não existindo mais a música erudita ou, mesmo, uma linguagem compartilhada entre os que ainda a praticam, a dificuldade de se ensinar composição musical dentro dessa realidade artística é óbvia. Ao mesmo tempo, buscando sanar as necessidades daqueles que, como estudantes, o procuram e o procuraram para poderem se instruir para uma efetiva escrita musical – a qual, deixa-se claro, apenas faz sentido como necessidade inerente a essas pessoas –, é que busca estratégias para lidar com tal problema de precisar ensinar algo, que já não existe como prática. Como dito acima, o presente trabalho se dedicou a estudar duas respostas distintas a este mesmo problema, dadas com uma separação de décadas entre elas. Em ambos os casos, portanto, observa-se que a sua atuação pedagógica, da mesma maneira, é direcionada a resolver o problema citado como necessidade, sem a qual tal ensino não poderia se realizar.

Da mesma forma, tal consciência desse estado de coisas é deixado claro aos próprios estudantes, considerando-se que, caso se desse de maneira distinta, estaria de acordo com uma abordagem pedagógica ilusória, que busca mascarar uma realidade concreta incompatível com uma proposta de educação libertadora, e mesmo com a postura política adotada por Willy, que se coloca contra os problemas, tanto materiais como espirituais, causados pelo capitalismo. Estando essa abordagem crítica a respeito da linguagem musical intimamente

ligada a essa concepção materialista do mundo, o próprio conhecimento da bibliografia específica que se dedique a explicar os problemas e a ordem vigente no capitalismo é, também, fundamental para a instrução dos estudantes, algo que se observa em todas as abordagens pedagógicas observadas na presente pesquisa.

Ao mesmo tempo, também se observa, nos dois casos, uma preocupação com a crítica a abordagens tradicionais da educação musical, de uma capacidade de gerir, de maneira disciplinada, o próprio tempo, e da viabilização de uma formação ampla e que se preocupe com a capacidade de estabelecimento de relações entre as áreas de conhecimento, como força oposta à tendência à especialização da educação no capitalismo. Assim, o estudo de áreas além da música, tanto de outras artes como de outros temas relevantes mencionados ao longo da pesquisa, é, também, fortemente presente em suas abordagens pedagógicas. Também o conhecimento a respeito da semiótica, da linguística, de outros gêneros musicais – como músicas folclóricas de todo o mundo, em sua significação diferenciada da música popular no capitalismo – se mostram presentes. Da mesma maneira, assume especial importância o conhecimento das outras artes – também em suas especificidades linguísticas –, que se mostra como necessidade, para a melhor compreensão da função do compositor como criador, dado que o próprio fator da criação, este, diferentemente do uso da linguagem, inexplicável, pode ser fortalecido a partir do contato com outros testemunhos do homem como ser criador. A própria ausência de linguagem na música erudita obriga o compositor a procurar outros recursos, mesmo no contato com outras artes, para a plena compreensão daquilo que a arte a que se dedica pode expressar. Ainda outro aspecto, observado nas abordagens pedagógicas de Willy, é o potencial do desenvolvimento sensível que um contato frequente com as artes pode propiciar.

Tal fator, ou seja, uma educação da sensibilidade, também é um ponto desenvolvido na atuação pedagógica de Willy, dado o fato de que a sensibilidade se torna cada vez mais prejudicada diante da violência do capitalismo, aliás, justificada e normalizada pela ideologia burguesa. Além disso, também se registre que a sensibilidade é uma necessidade para uma expressão artística que possa se aproximar da expressão daquilo que não é dizível em palavras, algo que Willy aponta ser inerente a qualquer prática artística. Este aspecto do campo do indizível está presente em seu pensamento a respeito da arte, com a particularidade de que a busca por esta aproximação dos inefáveis apenas pode ser realizada em arte desde as suas estruturas internas, construídas de maneira a tocar este campo. Em outras palavras, é pelo domínio do próprio material musical (ou das próprias estruturas artísticas) que se pode conectar com este aspecto primordial da arte.

Embora as duas abordagens pedagógicas que se inserem, de maneira ampla, em um mesmo *projeto pedagógico*, o qual se realiza de maneiras específicas em dois momentos distintos mantenham características comuns, que se relacionam com estes aspectos verificados pelo professor a respeito da realidade do mundo, também são observadas algumas diferenças, devido às particularidades de cada situação. No caso do curso ocorrido na ECA, em geral associado a uma necessária duração estendida para a sua conclusão no âmbito de um curso de graduação, observa-se uma forte conexão entre dois momentos da formação: o curso *Linguagem e estruturação musicais* – abordado por Ulbanere (2005) – e as aulas de composição, propriamente ditas. O primeiro curso, portanto, assumia uma função de preparação dos estudantes, de modo a torná-los capazes de compreender e de se relacionar com a música e suas manifestações criativas ao longo da história, incluindo a música de épocas anteriores, em que ainda havia uma linguagem e uma prática viva para a música erudita. Tal curso, de duração total de três anos seria, então, posteriormente, seguido pelas aulas de composição, voltadas, sobretudo, aos alunos do curso de composição, mas, também, possíveis de serem realizadas por outros alunos.

Dada esta formação inicial, possibilitava-se o estabelecimento de uma relação interpessoal muito específica entre o professor e cada estudante; a base compartilhada do trabalho realizado no momento anterior possibilitava o estabelecimento de parâmetros comuns entre ambas as partes, o que era aliado a um combinado realizado entre Willy e os estudantes, cuja dinâmica que se realizaria naquele âmbito pedagógico era a de o professor *encomendar* obras ao estudante, o qual, por sua vez, se esforçaria para realizá-las de acordo com as necessidades de seu cliente. Tal relação trazia alguns benefícios para a realização de uma experiência pedagógica; uma delas é que, mesmo em um ambiente separado do resto da sociedade, possibilitava-se ao compositor em formação criar algo direcionado a alguém outro, além dele mesmo, o que é comum para a criação de música erudita atual, pois cada compositor, de maneira geral, apenas dialoga consigo mesmo.

Ao mesmo tempo, havendo uma demanda e uma possibilidade de avaliação concreta, a qual também incluía as demandas realizadas pela pessoa que encomendou, também havia um comprometido interesse da parte de Willy por aquilo que o estudante levasse como proposta criativa, dada a grande liberdade de criação existente diante das propostas solicitadas, que, em geral, apenas eram direcionadas em termos de acréscimo de dificuldades, que se evidenciava, sobretudo, no aumento do número de instrumentos a cada encomenda, em acordo com as facilidades e dificuldades de cada estudante, podendo, exatamente por este motivo, ser adaptadas caso a caso. Outro dado relevante é que tal relação nas aulas de composição se dava

a partir de uma horizontalidade completa, em que, apesar da diferença de conhecimentos entre Willy – autoridade no assunto que ensinava – e o estudante, ela se distinguia completamente de qualquer relação de hierarquia que pudesse se estabelecer, o que configuraria uma relação de autoritarismo que, além de tudo, contrariaria, mesmo, um posicionamento crítico à ideologia burguesa, marcada, como foi visto no capítulo 1, pelo autoritarismo. Em lugar disso, havia, como observado nos relatos dos estudantes do período, generosidade e interesse por viabilizar uma formação completa do aluno, que era sempre visto como pessoa, como um todo.

O *Curso de Composição Dodecafônica*, por sua vez, realiza-se no formato de um curso livre, a princípio, e embora mantenha os mesmos fundamentos gerais do curso anterior – a consideração da crise da linguagem musical erudita no capitalismo, dada a inexistência de uma prática viva que sobrevivesse à realidade da mercadoria –, observa-se uma resposta distinta, que se manifesta na forma do curso. A esta crise da linguagem, Willy oferece uma alternativa distinta, que é a utilização de um *simulacro de linguagem*, ou, ainda, um código que possa ser adotado, devido ao seu potencial linguístico, como meio para a realização de um aprendizado da composição musical. Assim, a partir de uma avaliação objetiva do código dodecafônico – tanto em sua formulação por Schoenberg, como nas manifestações observadas em obras dos compositores que o utilizaram –, Willy destaca a sua potencialidade como alternativa qualitativamente distinta do sistema tonal, já historicamente situado, ao mesmo tempo em que a sua aplicação possibilita o alcance de resultados mais condizentes com a realidade atual da música erudita, já não mais a mesma do passado.

Desta forma, ainda que reconhecendo que o dodecafonismo não se configura efetivamente como uma linguagem – pois isso significaria a sua presença como prática coletiva, socialmente compartilhada, o que não ocorre, de fato –, e que, além do mais, é apenas mais uma das possibilidades expressivas existente no capitalismo sem linguagem, também reconhece suas potencialidades, sobretudo para a prática pedagógica. Ao mesmo reconhece-se o fato de ter sido criado a partir de uma consideração consequente do desenvolvimento histórico do material musical. Podendo o dodecafonismo ser compartilhado pelos sujeitos implicados na experiência pedagógica – estudantes e professores –, também se possibilita, desde um olhar voltado à história, a ser considerada a partir de uma postura criativa, não de modo a repeti-la, uma capacidade de avaliação concreta, pelo seu uso como código musical. Ao mesmo tempo, também, foi observada a maior facilidade por parte dos estudantes pela abordagem de um aprendizado da composição pautado em parâmetros concretos, fornecidos a partir das características definidas como essenciais de tal expressão, o

que se mostrou ser valorizado pela realização dos exercícios preparatórios do curso. Também outro aspecto apontado é a diminuição do peso da busca por uma voz pessoal do estudante, o que estava, em grande medida, presente no curso da ECA, posto que os dados gerais de tal prática adotada no âmbito pedagógico possibilitam, a uma só vez, tanto um olhar concreto diante da sistematização possível da linguagem, como, também, uma infinidade de possibilidades expressivas, que permitem que compositores distintos obtenham resultados por vezes muito diferentes. Também há, como aspecto adicional – em grande medida ausente no curso anterior – a possibilidade de que o compositor crie desde um código compartilhado, ou seja, de maneira direcionada por uma série de princípios de funcionamento, ao mesmo tempo, de grande liberdade de aplicação.

O uso do dodecafonismo também se mostra um facilitador para a avaliação concreta, em termos de linguagem, exatamente por ser compartilhado por todos. As etapas elaboradas para a sequência do curso em questão incluem a realização de estudos antes ocorridos no curso *Linguagem e estruturação musicais*, sobretudo no que diz respeito ao conhecimento aprofundado da história da música e, mesmo, de outros assuntos relacionados. A diferença também trazida pelo curso é uma abordagem que parte do interior do material, ou seja, da aplicação de uma prática de escrita, que proporciona um contato direto do estudante com os parâmetros do som e da polifonia, desde as etapas iniciais do curso. Também observa-se como característica de dado momento do curso – mais precisamente a segunda parte – em que se inicia, efetivamente, a criação de composições musicais sem maiores direcionamentos formais, uma gradação de dificuldade entre uma encomenda e a próxima, a partir do aumento do número de instrumentos de cada proposta, algo também presente nas aulas de composição do curso anterior.

Além dos aspectos previstos no plano do curso, a sua aplicação por parte de Willy e Maurício incluem, também, uma busca bastante ampla por conhecimentos diversos, para além da própria música, que inclui, também, o estímulo de um contato com outras artes. Também está presente neste curso, mais precisamente ao final da realização das etapas em que será desenvolvido um domínio preciso da linguagem em si, uma busca pela expressão de aspectos para além daquilo que se pode dizer em palavras – ou seja, uma busca por expressividades específicas, a partir do uso do dodecafonismo. Tal etapa é incluída de forma a procurar um entendimento da aplicação do dodecafonismo, de modo a poder testar o seu potencial expressivo, como ocorrido com outros códigos musicais em momentos anteriores da história da música. Assim, se a música, no passado, pôde se relacionar com uma expressividade que tocasse o campo dos inefáveis, a busca, pelo uso do dodecafonismo, não deveria ser diferente,

como realização das necessidades expressivas do compositor. Olhando de outra maneira, isso prova a importância, também aqui presente, de um desenvolvimento do espírito e da sensibilidade, que é significada em toda a busca que se observa no âmbito de tal prática pedagógica.

Longe de esgotar os tópicos relevantes para a realização do projeto pedagógico de Willy Corrêa de Oliveira, o presente trabalho buscou revelar direções para uma busca mais aprofundada por parte daqueles que se interessarem pela presente abordagem, voltada a um ensino da composição na contemporaneidade, em plena concordância com uma proposta de educação libertadora. Em tal proposta, em última instância, se assume o compromisso com o não mascaramento da realidade, bem como com uma diferenciação clara entre autoridade (daquele que, como orientador, detém de mais experiência e conhecimento) e autoritarismo, ao mesmo tempo que visa a autonomia dos estudantes, para um desenvolvimento ulterior. Neste sentido, busca-se construir uma formação ampla e que se distancie de abordagens mais frequentemente observadas no âmbito da educação burguesa, no capitalismo.

Referências

- BADER, W. *Brecht no Brasil*. Introdução e organização: Wolfgang Bader. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. 7. ed. Tradução Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, W. *Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)*. 2. Edição. Tradução de Susana Kampff Lages e Ernani Chaves. São Paulo: Duas Cidades; Editora 34, 2013. 176 p.
- BRECHT, B. *Teatro completo, em 12 volumes*. Tradução Wolfgang Bader, Marcos Roma Santa, Wira Selanski. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1988. v. 3.
- BRECHT, B. *Teatro completo, em 12 volumes*. Tradução de Roberto Schwarz ... et al. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990. v. 4.
- BRECHT, B. *Cinco dificuldades de escrever sobre a verdade*. Tradução de Vitor Pordeus. Brasília: Editora Abadia Catadora, 2012. 32 p.
- BRECHT, B. *Histórias do sr. Keuner*. 2. ed. Tradução de Paulo César de Souza. Posfácio de Vilma Botrel Coutinho de Melo. São Paulo: Editora 34, 2013. 144 p
- CARDOSO, V. R. L. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019a. Entrevista cedida por e-mail.
- CARDOSO, V. R. L. *Texto do Willy – Ângulos Hipóteses Hipotenusas*. Destinatário: Raphael de Lima Puccini. [S. l.], 30 abr. 2019b. 1 mensagem eletrônica.
- CASERTA, R. D. B. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019. Entrevista cedida por e-mail.
- CRITTENDEN, C. Serenade für Klarinette, Bassklarinette, Mandoline, Gitarre, Geige, Bratsche, Violoncell und eine tiefe Männerstimme op. 24 (1920–1923). *Arnold Schönberg Center*, Wien, Publicado em 28 Jun. 2018. Disponível em: <https://www.schoenberg.at/index.php/en/joomla-license-3/serenade-op-24-1920-1923> . Acesso em: 12 de jul. 2019.
- DE BONIS, M. F. *O Miserere de Willy Corrêa de Oliveira: “aporia” e “apodíctica”*. São Paulo: Annablume, 2010.
- DE BONIS, M. F. *Tabulae scriptae: a metalinguagem e as trajetórias de Henri Pousseur e Willy Corrêa de Oliveira*. São Paulo: Editora Unesp Digital, 2015.
- DE BONIS, M. F. *Re: Curso: Dodecafonismo*. Destinatário: Raphael de Lima Puccini. [S. l.], 28 mar. 2018. 1 mensagem eletrônica.
- DE BONIS, M. F. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. São Paulo, maio. 2019.

DONI, G. B. *Compendio del trattato de' generi e de' modi della musica*. Roma: Andrea Fei, 1635. Disponível em: <http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k513858.r=.langPT>. Acesso em: 15 jul. 2019.

EISLER, H. *A rebel in music: selected writings*. Traduzido por Marjorie Meyer. London: Kahn & Averill, 1999. 223 p.

ENGELS, F. *Anti-Dühring: la revolución de la ciencia por el señor Eugen Dühring*. Primeira edição. Madrid: Fundación Federico Engels, 2014.

FERNÁNDEZ, B. F.; HOLLIDAY, O. J. *Giulio Girardi y la refundación de la esperanza: desafíos de una Educación Popular Libertadora frente a la Globalización Neoliberal – selección de textos*. Lima: Tarea Asociación Gráfica Educativa, 2013.

FREIRE, P. SHOR, I. *Medo e Ousadia – O Cotidiano do Professor*. Tradução de Adriana Lopez. Revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GIRARDI, G. *Educare: per quale società?* Assisi: Cittadella Editrice, 1975. 182 p.

GIRARDI, G. *Educar: para qual sociedade?*. Tradução de Alexandre Barbosa de Souza, Marcelo Martorelli Vessoni, Silvia Balzi e Willy Corrêa de Oliveira. Gráfica Prol, 2011. Disponível em: <http://www.thaisvilanova.com.br/girardi/educar-web.pdf> . Acesso em: 04 dez. 2017.

GLAREANUS, H. *Dodekachordon*. Basileae: Henrichum Petri, 1547. Disponível em: http://ks4.imslp.info/files/imglnks/usimg/e/eb/IMSLP113002-PMLP156677-glarean_dodekachordon.pdf . Acesso em 23 set. 2019.

GRAÇA, F. L. *A canção popular portuguesa*. 3. edição. Publicações Europa-América, Lda., 1973.

GRÜNNEWALD, J. L. *A idéia do cinema*. Seleção, tradução e prefácio de José Lino Grünnewald. Rio de Janeiro: Editôra Civilização Brasileira S. A., 1969.

HART, H. *Hanns Eisler's art songs: arguing with beauty*. Rochester, New York: Camden House, 2018.

IKEDA, A. T. Culturas populares no presente: fomento, salvaguarda e devoração. *Estudos avançados*, São Paulo, v. 27, n. 79, p. 173-190, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/eav/article/view/68710>. Acesso em: 15 jul. 2019.

JAKOBSON, R. *Lingüística e comunicação*. 7. edição. São Paulo, Editora Cultrix LTDA., 1974. 162p.

LEFÈVRE, D. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019. Entrevista cedida por e-mail.

LEIBOWITZ, R. *L'artiste et sa conscience: esquisse d'une dialectique de la conscience artistique*. Prefácio de Jean-Paul Sartre. Paris: L'Arche, 1950. 159 p.

LEIBOWITZ, R. *Schoenberg and his school: the contemporary stage of the language of music*. 2. reimpressão. Tradução de Dika Newlin. New York: Da Capo Press, 1979.

LEIBOWITZ, R. *Schoenberg*. Tradução: Hélio Ziskind. São Paulo: Perspectiva, 1981. 173 p.

LIMA, M. R. R. *A teoria de Costère: uma perspectiva em análise musical*. São Paulo: Embriform Formulários, 2001. 436 p.

MARTINET, A. *Elementos de linguística geral*. 8. edição. Brasil: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1978.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política*. Tradução e introdução: Florestan Fernandes. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008. 288 p.

MARX, K.; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Expressão Popular, 2009. 128p.

MARX, K.; ENGELS, F. *Collected Works: volume 49, Letters 1890-1892*. Lawrence & Wishart; Electric Book, 2010.

MARX, K.; ENGELS, F. *A sagrada família, ou, A crítica da Crítica crítica contra Bruno Bauer e consortes*. 1. ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K.; ENGELS, F. *Manifesto do Partido Comunista*. Tradução de Sérgio Tellaroli. 1. Edição. São Paulo: Penguin Classics/ Companhia das Letras, 2012. 112 p.

OLIVEIRA, M. F. S. C. *Bagatelas*. Destinatário: Raphael de Lima Puccini. [S. l.], 08 ago. 2018. 1 mensagem eletrônica.

OLIVEIRA, W. C. *Beethoven: proprietário de um cérebro*. São Paulo: Perspectiva, 1979. 145 p.

OLIVEIRA, W. C. Webern serve ao imperialismo. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 11 mar. 1984. Ilustrada, p.59.

OLIVEIRA, W. C. Quando a música ameaça a cultura estabelecida. *Pau Brasil*, São Paulo: DAEE, ano 3, n.16, p.66-71, jan-fev.1987.

OLIVEIRA, W. C. Música e sociedade. *Revista música*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 70-78, maio 1991.

OLIVEIRA, W. C. *Cadernos*. 1998. Tese (Doutorado) – Departamento de Música, Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, W. C. Hanns Eisler: Companheiro musical de Brecht. *Pandaemonium germanicum: revista de estudos germânicos*, São Paulo, s, v.4, p.71-83, 2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/64151>. Acesso em: 15 jul. 2019.

OLIVEIRA, W. C. Em conversa. Entrevista concedida a Leonardo Martinelli. *Concerto: guia mensal de música erudita*, São Paulo, Clássicos, n. 115, p. 14-15, mar. 2006.

OLIVEIRA, W. C. *Cinco advertências sobre a voragem*. Kadyc editorial, 2010.

OLIVEIRA, W. C. Antônio Abujamra entrevista o músico e compositor Willy Corrêa de Oliveira (bloco 02). 1 vídeo (8min 25seg). Publicado pelo canal TV Cultura Digital. [S. l.: s. n.], 2011. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=spxu5HqHbh8> . Acesso em: 14 jun. 2019.

OLIVEIRA, W. C. *Caderno de Biografia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019a. 102 p.

OLIVEIRA, W. C. *Caderno de Ensaios*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019b. 102 p.

OLIVEIRA, W. C. *Caderno de Pânico*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019c. 102 p.

OLIVEIRA, W. C. *Caderno de Recortes*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019d. 60 p.

OLIVEIRA, W. C. *Caderno do Princípio e do Fim*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019e. 60 p.

OLIVEIRA, W. C. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. São Paulo, maio. 2019f.

PLEKHANOV, G. *A arte e a vida social e Cartas sem endereço*. 2. edição. Tradução de Eduardo Sucupira Filho. São Paulo: Editôra Brasiliense, 1969.

POUND, E. *Abc da literatura*. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Editora Cultrix LTDA, 1989-1990.

PUCINI, R. L. *Fundamentos do Sprechgesang e sua relação com as formas tradicionais de recitativo*. Orientador: Marcos Fernandes Pupo Nogueira. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Música – Composição) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2013.

QUEIROZ, M. G. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019. Entrevista cedida por e-mail.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. Roberto Jarry Richardson; colaboradores José Augusto de Souza Peres ... (et al.). – São Paulo: Atlas, 1999.

RILKE, R. M. *Alguns poemas e cartas a um jovem poeta*. Tradução de Geir Campos, Fernando Jorge e outros. Rio de Janeiro: Ediouro, 1997.

ROEBERS, T.; LEEUWENBERG, F. *FOLI (there is no movement without rhythm)*. 1 vídeo (10 min e 50 seg). Publicado pelo canal thomas roebers. [S. l.: s. n.], 2010. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IVPLIuBy9CY> . Acesso em: 19 maio 2019.

SANTANA, L. *Música política: os caminhos do Movimento Sem Terra – MST e do Movimento dos Pequenos Agricultores – MPA em Sergipe*. Orientadora: Profa. Dra. Mackely

Ribeiro Borges. São Cristóvão, 2017. Monografia (TCC) – Departamento de Música, Centro de Educação e Ciências Humanas – Universidade Federal de Sergipe.

SAUSSURE, F. *Curso de lingüística geral*. Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes, Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 2006.

SCHOENBERG, A. *Style and Idea*. New York: Philosophical Library, 1950.

SIEGMEISTER, E. *Música y sociedad*. Primeira edição em espanhol. Tradução de María Teresa Sanz Falcón. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, 1980.

SIQUEIRA, M. B. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019. Entrevista cedida por e-mail.

SOUSA, G. G. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019. Entrevista cedida por e-mail.

ULBANERE, A. *Willy Corrêa de Oliveira: por um ouvir materialista histórico*. Orientador: Alberto T. Ikeda. 2005. 142 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2005.

ULBANERE, A. Entrevista cedida a Raphael de Lima Puccini. Jun. 2019. Entrevista cedida por e-mail.

WILLIAMS, R. Prince of darkness: How did we ever forget Don Carlo Gesualdo, master of both murder and music?. *The Guardian*, London, Published in 28 feb. 2001. Disponível em: <https://www.theguardian.com/culture/2001/feb/28/artsfeatures> . Acesso em: 21 set. 2019.

WITTGENSTEIN, L. *Tractatus logico-philosophicus*. Tradução de José Arthur Gianotti. São Paulo: Editora Nacional, 1968. 152 p.

ZHÚKOV, E. *Metodología de la história*. Moscú: Academia de Ciencias de la URSS, 1982. 232p.

Anexo 1: Entrevistas

Entrevista: Willy Corrêa de Oliveira

- 1) Qual é a importância da obra de Girardi na sua maneira de atuar como professor? Em que medida as suas ideias influenciam nas opções pedagógicas que você realiza ao ensinar?**

Como professor, Girardi coloca a questão de modo contundente: “os problemas fundamentais da pedagogia não são problemas pedagógicos”, e desenvolvendo essa máxima, ele chega ao termo de comprovar que o que está no cerne da pedagogia é a ideologia, o modo como vemos e vivemos o mundo. A influência decisiva de Girardi sobre minha atuação como professor deu-se em que toda a sua reflexão sobre ideologia (posta de modo tão agudo e consciente) de que a ideologia pode não explicar tudo, mas permeia tudo. Como uma iluminação! Eu vi e busquei ver em todos os passos de minha concepção do mundo a presença de ideologias espúrias do capitalismo. E como resultado, passei a filtrar todos os pensamentos (por mínimo que fossem) de impurezas ideológicas nocivas, contagiosas. Com esta finalidade passei a perguntar a toda e qualquer ideia, com o apoio das palavras de Brecht: “Pergunta à propriedade, de onde vens? Indaga a cada ideia, serves a quem?”. Tal propósito redundou numa tempestade crítica da qual eu sempre sobrevivia ao verificar quantas matérias venenosas a gente é capaz de “inocentemente” transmitir aos outros. Girardi vem sendo, desde então, uma espécie quintessencial de filtro ideológico, permitindo uma limpeza crítica de tudo o que plasma os conhecimentos, do modo mais geral possível.

- 2) Você algumas vezes se refere ao capitalismo como fonte de uma ignorância geral, que acomete as pessoas. Você poderia explicar mais o significado dessa informação?**

Tentaremos explicar. No capitalismo qualquer conhecimento que não seja encaminhado para a produção de mercadoria, ou a própria mercadoria, aparece mais nos últimos tempos como um tropeço para a existência de um mundo edificado sob a égide do Capital. Porém, num momento mais anterior, o capitalismo até piscou o olho para os conhecimentos que não formavam um coro com os empreendimentos capitalistas, porque teria sido negar, então, as conquistas espirituais decisivas até a Revolução Francesa. Para dar uma aparência mais humana ao modo de associação entre as pessoas, o capitalismo, de algum modo, disse sim às artes, à filosofia, às religiões, às ciências humanas, desde que não

estorvassem o rumo em direção à catástrofe, que é o que vivemos hoje. Esta outra área do discurso serviu, durante muito tempo, como incentivo para a ilusão de um “Humanismo capitalista”; à medida em que tal ilusão foi se tornando supérflua, porque cada vez mais instalava-se no Homem a ideia de lutar pela melhor sobrevivência (em harmonia com o poder econômico), agarrando-se apenas àquilo que poderia se transformar em privilégios, prestígios e poder (e, cada vez mais, estava óbvio de que todo o poder está na posse do Capital), a ideologia capitalista foi se desincumbindo de todas as ideias supérfluas para a construção de um mundo a partir da exploração do Homem pelo Homem, a todo custo, cruelmente. Daí que, hoje, no auge da violência capitalista que Wall Street instaura em qualquer parte do globo pra manter o seu poderio decisório final, até ao limite de se criar a estupidez mais crassa de um *Bitcoin*, de um *Fake News*, de exércitos sofisticados, só a ignorância pode ser o apoio para tanta devastação. Há quase um século o capitalismo tenta apagar todos os dados do conhecimento, das artes, que não façam corpo com o Capital.

3) Você, muitas vezes, ressalta que as pessoas das gerações atuais são acometidas por um desconhecimento muito profundo das artes, mesmo aquelas que se dedicam às artes como profissão. Também ressalta que isso tem piorado com o tempo, e que é muito diferente do que ocorria na sua época. Você poderia falar sobre os motivos que enxerga que possam ter levado a esse problema?

Parte fundamental dessa pergunta, acredito ter respondido no parágrafo anterior. Mas talvez não seja demais dizer que na primeira metade do século XIX as artes fincadas sobre a erudição tinham certa atividade que propiciava, como já assinalamos, um certo espiritualismo da prática capitalista. Como já dissemos anteriormente, em conjunto com a perversidade sistemática que reduz toda a forma de conhecimento a uma possibilidade de exploração capitalista, a ignorância foi o substitutivo do conhecimento, que se foi “desvanecendo no ar” até o limite de, em vez de um Joyce, temos Paulo Coelho, em vez de Schönberg, temos os *cross-overs* que surgem na medida das necessidades da estupidez capitalista, quando as “artes de mercado”, em geral, já não suprem as necessidades. Lembro-me de que, quando jovem, a gente varava horas discutindo problemas da música na atualidade com amadores, não profissionais, e que hoje isso já não é mais possível, nem com os profissionais do ramo: “acadêmicos”, “gênios”, “estetas”, em suma, os patéticos patetas com quem cruzamos no dia a dia.

4) Em que medida a educação contribui, no mundo capitalista atual, para estes problemas (do desconhecimento, da ignorância)?

Plasmado no cerne do *Homo-capitalisticus*, essencial para o desenvolvimento capitalista, a noção de dialética é substituída pela especialização ao infinito em qualquer campo do conhecimento. Nesse sentido, qualquer conhecimento é tomado como tendo vida própria, sem nenhuma relação com qualquer outro, assim como, na medicina, um especialista em um órgão deixa que os outros órgãos sejam cuidados pelos outros especialistas, que não conhecem a sua especialidade. Cura-se uma doença, matando-se o cliente a partir de outra que foi instaurada pela cura. Tão em oposição à dialética marxista, tão em oposição à própria noção de organismo; assim, você pode ter noções de determinadas coisas em oposição a profundos desconhecimentos de outras estreitamente relacionadas. Quanto menos se busque relações entre as partes componentes de um todo, que podem revelar o funcionamento do todo, fundamentalmente, melhor para o mascaramento do significado profundo do todo. Que seria do capitalismo se relacionássemos as contradições que o sistema carrega? A especialização (desde o imo da concepção capitalista do mundo) pode criar ilusões de extraordinários conhecimentos, mesmo que o todo se mostre desfigurado.

5) No seu texto *Discurso do método* há uma passagem onde você critica a necessidade de a educação dizer aos estudantes que eles são aquilo que eles pensam ser, e não aquilo que eles efetivamente são. Você poderia falar um pouco sobre a importância desta questão?

No sistema de ilusões do capitalismo o que verdadeiramente importa sempre é o Capital e sua acumulação. Assim, a educação está sempre centrada sobre a parte que toca a cada um na construção do portentoso edifício fascista. É preciso que você contribua para a construção de tal horror, senão com alegria, pelo menos com passividade. Aos que vão trabalhar com o intelecto, desde que trabalhem com afinco no projeto, a educação encaminha um grande esforço para dotar o indivíduo com a possibilidade de pensar-se como ele se projeta, ele próprio, como ele se quer visto pelos demais, e não como ele na realidade é. O que toca verdadeiramente a cada um, é que tenha habilidade para o melhor desempenho na horrível construção. Ao pião, a educação lhe enseja duas saídas: a) a satisfação de um sobrevivente, e já é muito se tiver a carteira assinada, ou b) de alguém que, com a inteligência emocional mais desenvolvida, possa dar trança-pés nos outros e galgar um degrau acima, pulando de classe, traindo sua classe de origem.

6) Porque para você o ensino da música a partir do uso de manuais de harmonia, contraponto, etc., que comumente ocorre nas escolas e universidades de música, é prejudicial?

Porque desvirtuam o conhecimento da música. Se se tem em mente que no passado se aprendia o ofício com aqueles que o praticavam, aprendizado, a um só tempo, prático e teórico, com a Revolução Francesa a instituição de Conservatórios, substituindo o mestre e seus aprendizes numa prática interpessoal por especialistas em cada matéria, e cada curso desligado do outro, com a criação de manuais não estabelecidos sobre práticas musicais, mas teorizações (possivelmente) praticáveis pelos alunos, de uma atividade que ainda não se vislumbrava em sua totalidade. Um manual de contraponto desconsiderando totalmente a história do contraponto musical e falando-se dele num momento em que algo que ainda sobrevivia era meramente metalinguístico. Manuais de harmonia erigidos sobre algo que não se vivia, de tal maneira que, com aquele tratado, não se escreve, nem se explica o passado mais recente de então, sequer capacita viva alma para posteriormente definir em sua amplitude o acorde de *Tristão*. E esse estado de coisa permanece ainda, no máximo com novos manuais mais “facilitados”. Em resumo, a música que o capitalismo acomodou para seu uso não está vinculada a uma linguagem universalizante, os manuais supracitados não dão conta do estado babélico da práxis capitalista.

7) Tendo tudo isso em vista, você acha que a busca pelo conhecimento é, de alguma maneira, uma atitude de resistência contra o capitalismo?

Não! Uma atitude de resistência ao capitalismo tem por obrigação dizer *não* a tudo o que o capitalismo oferece. Mesmo àquilo que aparentemente é bom, nós não dizemos *sim*, porque quem produziu o *bom* não foi o *bem*. Isto me faz lembrar uns versos do Casaldáliga:

“EQUÍVOCOS

Onde tu dizes lei,
eu digo Deus.
Onde tu dizes paz, justiça, amor,
eu digo Deus!

Onde tu dizes Deus,
eu digo liberdade,
justiça,
amor!”

8) De que maneira a busca pelo conhecimento pode ser efetivamente positiva?

A única maneira de se dizer *não* ao capitalismo em seu atual estágio *neofascista*, é, positivamente, e unicamente a partir do marxismo e, em particular, com relação às questões ideológicas, que perpassam os conhecimentos de maneira tão ativa é a leitura do livro *Educar: para qual sociedade?*, de Giulio Girardi (2011). Resumindo, qualquer conhecimento com base no Humanismo que possa ajuntar dados para a compreensão do Homem (liberto do capitalismo), o Homem com sua potencial capacidade de amar, e não de ódio, como resulta da exploração do Homem pelo Homem na sociedade burguesa.

9) Em 2017 assisti a uma conferência sua, ocorrida na Cinemateca Brasileira, em um evento sobre arte e revolução. Me lembro de uma fala sua, que, à medida que minha memória permita, gostaria de tentar retomar aqui: você falava bastante sobre o Hanns Eisler, e dizia também que um músico preocupado com a revolução, deve se preparar musicalmente para atuar como um músico, tendo em vista a revolução. O que seria essa preparação?

Os problemas musicais a serem resolvidos frente a um mundo sem linguagem universalizante são de um espectro nunca antes praticado na História até os primórdios do capitalismo. A tarefa do músico erudito do presente é, consciente de um mundo sem linguagem universalizante, encontrar um modo de se exprimir em conluio com o sentido da arte na história, evitando-se a armadilha de, por causa da ausência de uma linguagem universalizante, imitar modos de operação obsoletos no mundo atual, já distante no espírito e no tempo do passado. Tarefa, enfim, tão custosa e grande como salvar-se de uma catástrofe. Mas como o músico é um Homem, e eu não posso entender o Homem no capitalismo, senão com um revolucionário, é que penso na grande lição de Eisler, que foi a de que estejamos despertos para resolver os problemas da linguagem de criação, por um lado, e, por outro, tenhamos um preparo que nos capacite a atuar nos processos da luta de classes no dia a dia do monstro capitalista, que aniquila tudo o que não for lucrativo (que não se transforme em algum tipo de mercadoria a satisfazer as demandas de mercado), que estejamos preparados, enfim, para atuarmos musicalmente num mundo artisticamente analfabeto.

10) É, em alguma medida, isso o que você busca em sua atuação como professor?

Como dissemos anteriormente, os problemas a serem resolvidos pelo músico no presente são numerosíssimos. E o trabalho para conscientizá-los nos alunos, e, a partir da conscientização, tentar resolvê-los, demanda um esforço e um tempo exigentíssimos. Todo o

tempo de que dispomos, ainda se revela pouco diante da tarefa a ser cumprida. Mas é parte inerente a esta tarefa a visão marxista do mundo: não aceitamos o engodo, o malogro, as misérias do mundo capitalista. Temos que estar alertas, com olhos simultâneos para o passado e para o futuro, mas com os pés firmes no presente que abominamos. Andamos, pois, no presente que deve ser abolido e, portanto, obrigamo-nos a cuidar, ao mesmo tempo, do espírito, que está sendo constantemente atacado pela economia de mercado, e do presente que tem que ser mudado (inclusive com ações musicais). Os problemas de uma atuação musical não demandam muito mais de que técnicas adquiríveis em conservatórios de música, somadas às propostas Eislerianas para o músico na revolução. Dialética fundamental entre sonho e obrigação²³⁹.

11) Na época em que atuava na ECA como professor, qual era a diferença entre as aulas que dava no curso coletivo *Linguagem e estruturação musicais* e as aulas individuais de composição que ministrava para os estudantes?

Em primeiro lugar, uma coisa não excluía a outra. Pelo contrário, formavam uma unidade. As propostas dirigidas ao coletivo eram as bases para a formulação de discussões, tanto em classe, como desenvolvimentos a serem trabalhados no foro íntimo de cada um. As aulas individuais eram discussões sobre as soluções dos problemas propostos coletivamente, no fundo. E mais uma atuação pessoal que só se resolve interpessoalmente entre o professor e o aluno. Em uma segunda instância, o trabalho interpessoal entre professor e aluno tem, no presente, mais de que nunca, o sentido de “encomendas” de trabalhos que o discípulo se obriga a resolver para o melhor contentamento daquele que o encomendou. Um momento afortunado de você poder ser avaliado por alguém que você estima no mesmo nível em que você se encontra.

12) Qual era a importância do trabalho realizado no curso coletivo para a viabilização do que ocorria nas aulas individuais?

Não conceberia, jamais, as aulas individuais, sem uma preparação efetiva de uma filosofia geral da composição.

²³⁹ Referência vinda de *La flamme d'une chandelle*, do Gaston Bachelard (as chamas da vela).

13) Diversas vezes, nas visitas que realizamos aqui em sua casa, você toca obras suas ou de outros compositores e solicita aos visitantes que façam uma crítica à obra. Por que é tão importante que se saiba realizar uma crítica musical?

De fato sempre submeto à crítica de alguns visitantes trabalhos meus. Você me pergunta o que quererá isto dizer? Uma questão: esses visitantes aludidos são, em geral, profissionais que eu estimo. E a quem gostaria de mostrar algum trabalho, já que não há ninguém mais a quem mostra-los. Outra questão: é sempre uma aventura verificar o que um trabalho nosso possa dizer a alguém outro. É muito aliciante você comparar aquilo que você pensou dizer com aquilo que outro diz que você disse. Ainda outra questão: assim como você critica, assim você é. Apresentar os trabalhos aos visitantes e submetê-los à crítica é um modo de conhecer pessoas. E, por último, sucede, algumas vezes, de dialogarmos sobre aquilo que eu quis e aquilo que a pessoa entendeu e chegarmos a conclusões, que podem beneficiar um ou outro. No meu caso, eu posso encontrar que me enganei ao formular as minhas questões, e que o visitante, ao dar sua resposta, sublinhou a minha falha: deixou-a visível; outras vezes, a falha pode estar no visitante, que não teve sensibilidade para apreciar algumas propostas que foram adequadamente propositadas.

14) Isso ocorria também durante o seu processo de ensino? Qual era a função que assumia, naquele caso?

Sim, acontecia frequentemente. O propósito básico é propiciar – a partir da discussão – o foco da atenção para possíveis falhas (tanto do emissor, quanto do receptor). Ao mesmo tempo, dando ao discípulo, um ensejo de exercitar a crítica, isto é, de avaliações frutos de reflexões de um praticante em vias de desenvolvimento.

15) Ainda sobre este assunto: me lembro que, algumas vezes, após uma tentativa de descrever o que foi escutado, você respondia, com desaprovação, algo como “Mas não é pra dizer o que já foi escutado! Não se escondam atrás da descrição!” O que é que você espera de uma crítica musical, que ultrapasse este nível da descrição?

Uma crítica nunca deve ater-se a uma descrição. Pode até usar da descrição, em caso de necessidade. Mas não valer-se da descrição como crítica. É próprio da arte revelar aquilo que tem a dizer, não por uma apreensão apenas de seu dado material (que pode ser descrito), mas daquilo que é o seu inefável. Uma avaliação crítica, para mim, assim espero, dir-me-ia daquilo que, no objeto musical, suscitou no espírito de quem o recebeu. Portanto, sempre são

insatisfatórias as críticas que apenas enumeram as etapas do objeto. Arte, enfim, não é só uma técnica. É uma técnica que, possivelmente, possa tocar ou aflorar o indizível.

16) Embora presente em ambos os casos, há uma diferença fundamental entre a questão da individualidade do compositor na época do Mozart, e na época atual, sobretudo no que diz respeito a uma relação com uma linguagem universal e com uma função social da música. Tendo isso em vista, pergunto: em que medida você acha que a individualidade do compositor na atualidade ainda tem importância, em termos de uma contribuição para a criação musical?

Quando há uma linguagem universalizante, há padrões de análises que possibilitam uma crítica mais concreta de um trabalho qualquer em questão; quando não há uma linguagem universalizante, nos situamos diante de uma aporia. Você não tem como medir o que o outro está fazendo. Todavia, não se pode separar o problema da individualidade do problema do compositor; sempre que houver a obra de um indivíduo, a individualidade tem fundamentalmente importância. O que nos preocupa neste campo é que a falta de uma linguagem comum impede uma concreta avaliação daquilo que o compositor pensa nos dizer.

17) Percebo na sua abordagem pedagógica sobre a linguagem musical a referência a um resgate ou talvez a uma busca de um simulacro de linguagem, a partir do qual seja possível o aprendizado da composição nos dias de hoje. O que seria este simulacro de linguagem que você busca?

O dodecafonismo.

18) Na sua abordagem anterior, quando era professor da ECA, havia um simulacro de linguagem ao qual você recorria?

Não, debruçávamo-nos durante um semestre sobre o dodecafonismo, mas apenas como um marco decisivo na busca de uma saída para a criação musical no século XX. Como, na realidade, três grandes criadores trabalharam com este sistema, e estes três criadores têm importância primordial para a música do século XX, utilizávamos o dodecafonismo para um conhecimento que frutificasse a partir da prática, mas não como uma língua que se use. Até compúnhamos alguns trabalhos em classe, mas a partir das regras como expostas, disseminadas pelos escritos de Schoenberg, em especial.

19) Pelo que vejo nas transcrições de aulas coletivas realizadas pelo Ulbanere, havia uma tentativa de compreender a linguagem musical do passado. Isso não era também uma tentativa de resgate de algo que se assemelhe a um simulacro de linguagem?

Não. O que investigávamos nessas obras, eram aqueles extratos de verdades estéticas que sempre estarão presentes nas obras dos grandes criadores; por outro lado, o tonalismo, como um sistema linguístico, produziu obras muito basilares para o desenvolvimento da música, tendo afetado de modo extraordinário alguns dos espíritos criadores mais lúcidos, como é o caso de Schoenberg e sua escola. O trabalho sobre o passado, neste sentido, não era de resgate linguístico, senão de re-tomar o *espírito* que anima as grandes obras. O passado, pelo menos no presente, não pode ser desconsiderado, porque um sistema universalizante não saltou qualitativamente para o presente, como aconteceu no passado. No fundo, ainda estamos muito envolvidos com o pensamento tonal, mesmo que o rejeitemos como sistema de referência aplicável na música hoje.

20) Você falava, anteriormente, sobre a importância da relação interpessoal entre professor e aluno nas aulas individuais que você dava na ECA. De alguma maneira havia também uma preocupação, em sua abordagem pedagógica, com a individualidade do estudante, no que diz respeito aos seus interesses, tendências, etc.?

Aquilo que era individual no estudante, eu só poderia conhecer a partir das manifestações desta individualidade em seus exercícios, e ainda havia a possibilidade de uma discussão com o próprio estudante sobre as manifestações de seus pensamentos caso se vinculassem apenas a um vício de linguagem, e não a uma atitude criativa. A importância da individualidade do estudante não importava como manifestações de individualidades no sentido burguês da palavra. Neste sentido, eram desprezíveis e possivelmente chegamos a bons acordos. A individualidade do discípulo, todavia, tem um interesse primordial porque o indivíduo é o que cria, e buscávamos sempre, nós, eu e o discípulo, atizar ao máximo sua vontade de invenção.

21) Você elaborou, recentemente, uma nova abordagem de ensino da composição baseado no dodecafonismo. Quais são as diferenças ou semelhanças entre ela e as aulas ocorridas na ECA anteriormente? Elas são independentes ou complementares?

O que, nesta abordagem do dodecafonismo, me interessa muito é a possibilidade de se criar um campo linguístico universalizante que propicie aos alunos uma educação musical a partir do interno da linguagem. Sobretudo porque proporciona aos alunos uma vivência de conceitos fundamentais, como, por exemplo, a harmonia, não operada segundo regras que passaram a ser viabilizadas quando já não funcionavam como verdades conceituais. Assim, desde dentro da ideia dodecafônica, o discípulo experimenta e constrói, de fato, uma ideia verdadeira de harmonia, não apenas desfazendo-se das regras aplicadas na harmonia do sistema tonal, por exemplo, mas edificando ele próprio um conceito de harmonia que possibilitará depois uma avaliação mais concreta do que, de fato, ocorreu com a harmonia tonal, por exemplo. Assim como em outros domínios o aluno desenvolve, em si mesmo, operando no dia a dia o que é uma plasticidade melódica, por exemplo. E, ainda, a partir desse trabalho, de dentro da linguagem pra fora (portanto, anterior às regras), ele construir-se-á num desenho arquitetônico de uma polifonia não mais regida por regras de contraponto. Também ele vai se construindo num solfejo musical novo que lhe permite um alcance mais amplo no domínio da memória musical. Isto eu não tinha antes, então, neste campo, pisávamos em uma areia muito movediça; não tínhamos a terra firme que o dodecafonismo, assim visto, pode funcionar como praticável ferramenta de trabalho. Na realidade, então, essa abordagem se complementa com os trabalhos anteriores, tendendo apenas a tomar uma importância primordial como práxis de um desenvolvimento teórico, analítico-investigativo da história como um todo, sempre sublinhando o caráter linguístico da história progressa, como busca de possibilidade para um presente.

22) Porque você escolheu o dodecafonismo como recurso que serve de guia para a sua nova abordagem pedagógica?

Por sua proximidade maior com o que se poderia avaliar como um sistema linguístico no curso da História.

23) Na parte referente à Música e semântica (vide Anexo 4 o programa proposto para a utilização do dodecafonismo em classe de composição) há alguns exercícios nos quais se solicita ao aluno que tente realizá-los, de modo que suscitem oposições de sentimentos, como tristeza / alegria, júbilo / terrível, ou mesmo amor e paz. Em um momento anterior, em seu *Beethoven: proprietário de um cérebro*, você afirmou que a música é indicial por natureza. Como você entende essas duas informações em conjunto?

Sem dúvida os signos musicais não apontam para fora como os signos da linguagem verbal, por exemplo. Na linguagem verbal, cada palavra substitui a coisa nominada. Isto não existe na música. Os signos musicais não apontam para fora, eles mostram suas relações estruturais internas. Esta verdade é irreprochável. Mas... acontece que são do domínio da própria Arte as paixões, afetos, sentimentos. E, na obra de arte, as estruturas internas consubstanciadas na peça em questão são aptas para trazer para o seu domínio todas as possibilidades do universo dos inefáveis. Em cada momento da história, para falar da música, apenas, ela suscita no intérprete, no ouvinte, um amplo espectro de sentimentos, paixões. Em cada momento da história da música, as estruturas ordenadas sobre o projeto linguístico (vigente em sua época precisa: seu objetivo sistema de referências, universal) alcançam esse universo de indizíveis intencionalmente ou mesmo não intencionalmente; porque é próprio do domínio da Arte, para além de seu conjunto de preceitos e normas, um seu dado para além da lógica como fator susceptível de causar emoções. No caso que nos ocupa acho importante que os alunos idealizem estruturas que possam imantar-se de paixões, o que evita que a gente ache que apenas aquelas estruturas emocionantes da música do passado foram as únicas ou os privilegiados modos de organização prenes de emoções.

24) Neste caso, como é possível ao estudante que alcance tal habilidade de dizer algo com a música, mas que suscite esse indizível?

Não posso conceber arte sem emoção. Acredito que não exista uma verdadeira arte sem emoção. Nem que as emoções provenham do próprio domínio da substância estética, mas ela sempre estará ali. Eu acho que o interesse do projeto é que ele prevê, no curso de seu desenvolvimento, a busca do indizível a partir da construção das estruturas linguísticas. Isto aconteceu em todas as épocas anteriores. Como não se emocionar com qualquer música de qualquer época anterior ao século XX? Então, neste sentido é que, em nosso projeto, há todo um momento dedicado ao pensamento estrutural originado desde o interior das próprias estruturas. E quando chegamos a trabalhar com elas com naturalidade, abrimos a possibilidade de todo um outro momento dedicado à busca consciente de pensarmos estruturas em função das paixões. Temos a nosso favor o fato de, coletivamente, testarmos os nossos trabalhos, corrigindo-os, lapidando-os, até que se tornem praticáveis.

25) Já ouvi pessoalmente você fazer referências a relações de equivalência entre linguagens artísticas distintas, como quando me disse, que *O Sacrifício*, do Tarkovsky, é um *Haikai* de 3 horas de duração. Ou então quando disse que o

Goya está para as artes plásticas como Beethoven está para a música. Essas assertivas podem ser enigmáticas para pessoas que desconheçam as artes? Você poderia dizer um pouco sobre como estas relações entre linguagens distintas se apresentam?

Acredito que o enigma, no caso, é o desconhecimento das artes em geral, e de suas relações, em particular. Mas, desde o primeiro dia de trabalho, sempre temos como um dos alicerces do desenvolvimento do compositor que ele possa compreender o maior número possível de outras linguagens que não aquela com a qual ele se comunica. E, num mundo sem linguagem universalizante, acredito que a consciência da inter-relação entre as diversas artes, cada uma com sua semiótica própria, pode ser uma ferramenta mais utilizável para se chegar o mais próximo possível daquilo que a arte possa ser, a despeito da ausência de uma linguagem universal. Acredito mesmo que as ciências também podem iluminar bastante a nossa caminhada.

26) De maneira geral, qual é o papel que assumem a objetividade e a subjetividade no aprendizado da música? O conhecimento da linguagem musical auxilia no alcance de uma subjetividade da ordem do indizível?

Objetividade é tudo aquilo que pode ser dito e deve ser dito. Do que pode ser dito, nada pode ser omitido. E esta objetividade ancora-se sobre a construção de estruturas musicais. A subjetividade é do domínio do inefável. A linguagem verbal, por exemplo, não pode dizê-la senão quando modulada para a linguagem poética, para a linguagem estética como poesia, como arte. A objetividade na arte só é encontrável nas estruturas. Essas são passíveis de análise, e nos ajudam. Mas jamais transformáveis em regras (as análises). A arte, no fundo, é uma dialética entre a objetividade e a subjetividade. O coletivo e o pessoal. Entre o eu e o mundo. Tudo isso está atado por um fio (que não se parta!) *entramado* de objetividade e subjetividade. A subjetividade do aluno, ali está em seu lugar. A subjetividade do professor, esta deve ser modulada de tal modo que se torne alcançável pelo aluno: que o professor encontre um jeito de mostrá-la (mostrar no sentido que o Wittgenstein dá a esta possibilidade).

27) Observo em seus textos que você busca diferenciar claramente aquilo que é música erudita, daquilo que é música popular, daquilo que é música folclórica. Porque isso é importante no seu entendimento sobre a música?

Porque o capitalismo conseguiu zerar todos os dados que não coincidam com a

primazia do capital, como dizia o *Manifesto comunista*: tudo que é sólido se desvanece no ar. Em vista disso, é necessário ao capital que no mundo não haja outro significado senão só aqueles que façam corpo com o ideário do capitalismo; todos os demais devem ser aniquilados para que não reste outra vontade, senão a de explorar para acumular. Neste sentido, a confusão de significados torna o mundo mais apto para a sua insensatez. Não distinguir mais funções, deixa o campo aberto para que a música popular (sob o domínio do capital) possa ser confundida com a música folclórica ou com a música erudita. E esta confusão apenas beneficia o capitalismo; a música só perde com isto. Ademais quando se chega à indignação intelectual à qual se vem chegando, a própria distinção das funções já não são benquistas pelo sistema.

28) Há tendências, nos dias atuais, a se considerar a música como sendo uma coisa só, sem levar em conta essas distinções mencionadas na pergunta anterior. Quais você enxerga que são as causas dessas tendências e o que você pensa sobre elas?

Já é bastante evidente a necessidade do capitalismo de destruir significados; sempre poupando e cuidando com todo o esmero para que um só significado passe a tomar o lugar de todas as outras significações: o acúmulo de capital (a exploração do Homem pelo Homem, a divisão de classes, divisão de trabalho). Nada deveria, para eles, se intrometer nesta meta. Sobretudo quaisquer significados que intensifiquem a noção de solidariedade e, portanto, de amor, e que possa desviar a atenção da busca louca e satânica pelo lucro. Para conseguir isto, o Deus-capital lançou mão de uma estratégia excepcional: o crescimento cancerígeno do ego e a certeza de que, derrubando-se os adversários, qualquer um pode chegar a uma intimidade com os cofres bancários; ao mesmo tempo, cuidaram que todo mundo quisesse ter desmesuradamente, já que ser torna-se quase impossível. A partir desta equação é que vejo que a destruição de significados como um todo é fundamental para a organização social. No bojo desta questão está o desapareço por qualquer testemunho do Homem como Ser criador. Assim, as diferenças entre os gêneros devem ser pulverizadas, destroçadas. Assim é que as diferenças entre música erudita, música popular, música folclórica passam a ser sem sentido. Com a destruição paulatina do espírito pelo Deus-capital, foi deixado ao Homem que ele se vire com o que ele tem, achando ótimo o disponível, uma vez que isto não é o capital propriamente; esse sim, devendo sempre ser somado cada vez mais. Confundir gêneros beneficia a sociedade fascista (sinônimo de capitalista).

29) Em que medida a música folclórica ainda influencia o cotidiano das pessoas no mundo atual? Ela é uma língua viva?

Com o massacre da industrialização e conseqüente destruição das gentes como entes, aqueles que criaram o folclore já estão, há tempos, como restos de cinzas, se ainda estiverem por aí, dispersas. Aquilo que fazia de cada grupo humano um todo coerente, com laços que não se restringiam ao de explorador e de explorados apenas, foram apagados em benefício dos fornos das indústrias; já não faziam sentido porque uma nova ordem se implantava: a de socializar a estupidez obtusa.

30) Considerando a música erudita do passado, quando havia uma linguagem comum: você enxerga alguma relação entre ela e a música folclórica e popular da época? Como essa relação se dava?

Sim. Porque o material musical, no fundo, era o mesmo. O que diferenciava uma música popular de uma música erudita era o modo de tratar o material como um testemunho do Homem como um ser criador no fluxo de uma tradição milenar. A música do povo era uma música a partir daquilo que eles ouviam e criavam como o mesmo material para a comunicação imediata como de resto acontecia com a língua que eles falavam.

31) Como o aprendizado sobre música folclórica pode auxiliar na compreensão da linguagem musical erudita?

Sempre que a música erudita lance mão do folclore como material utilizável.

32) Qual é a diferença entre esta situação do passado e a relação que se estabelece entre a música popular e a música erudita de hoje?

Pensando-se a música erudita, desde o final do século XVIII houve uma cisão, a quebra de um elo de uma corrente que se estendia desde a Idade Média: a música erudita como história e linguagem. Em tempos idos, o povo que aprendia a cantar como aprendia a falar era o mesmo que depois, com anos de trabalho e de desenvolvimento intelectual, se tornariam os criadores de música erudita. Nos dias de hoje, na música erudita, você é obrigado a aprender uma gramática (um conjunto de regras) que não se originaram (tais regras) de uma música praticada socialmente. Nem no passado, nem tampouco no presente. Tanto é que Debussy, Mahler, Schoenberg, os compositores de música serial não se pautaram pelos ensinamentos oficiais da música a partir do século XIX. Com relação à música popular, essa, por seu efetivo uso social, teve um desenvolvimento que também não tem origem direta na

gramática supra aludida, senão na prática social da música popular no capitalismo.

33) Retomando uma questão que surgiu anteriormente: você dizia sobre a relação interpessoal que se estabelecia entre você e os estudantes quando fazia a eles encomendas de composições, de forma que os estudantes buscassem realizar a obra a contento daquele que a solicitou. Qual é, para você, a importância dessa relação que se estabelecia para o seu projeto pedagógico?

O que estava colocado em questão (pedagógica) era o fato de o aluno, o discípulo, poder ultrapassar suas próprias expectativas (mas expectativas de quem ainda se encontrava em fase de desenvolvimento) para substituí-las por realizações musicais consequentes que solucionassem os problemas colocados na encomenda.

34) Como você acha que deve ser a organização do tempo – para além das aulas – de um estudante que deseja se tornar um compositor?

Neste campo eu não posso achar nada. É parte do foro íntimo dele. Mas a gente sempre incentiva e suscita o envolvimento com as gramáticas de outras artes como um possível diálogo com a falta de linguagem com a qual a gente é obrigado a trabalhar hoje.

35) O Maurício De Bonis escreveu um livro sobre a abordagem metalinguística presente em sua produção musical. Você acha que, em alguma medida, a metalinguagem é um dado que assume alguma importância em seu processo de ensino da composição? Em caso afirmativo, em quais aspectos?

Desde que estejamos de acordo de que não existe uma linguagem universalizante corrente, a música como linguagem volta-se para si mesma, como uma possibilidade de continuar ainda existindo. Acho que a metalinguagem tem este dom, não de substituir a linguagem, mas de ajudar os que querem ainda escrever de algum modo, sem lhes oferecer a extrema união.

Entrevista: Maurício Funcia De Bonis**1) Qual foi o período em que você estudou com o Willy na ECA?**

Estudei com o Willy na ECA todas as disciplinas regulares que ele ministrava, mas as orientações iam muito além da carga horária estabelecida ou do currículo obrigatório. Eu entrei em 1997 e fiz a Graduação em Composição no período regular, em 6 anos. Nesses 6 anos, na previsão da estrutura curricular, no segundo ano começava uma disciplina coletiva, chamada *Linguagem e Estruturação Musicais*, da qual ele era o único professor. Essa disciplina era obrigatória por três anos, no segundo, terceiro e quarto ano do curso de Composição. Ela era obrigatória para os outros cursos também, no primeiro desses anos, então todos os segundos anos de graduação, em Instrumento, Regência, todos os outros cursos faziam essa aula obrigatória com ele, *Linguagem e Estruturação Musicais*. No curso de composição eram obrigatórios três anos. Eu fiz essas aulas coletivas com ele em 1998, 1999 e 2000 e, na sequência ele aceitou ser meu orientador para a conclusão do curso em Composição, e aí as aulas passavam a ser individuais por dois anos, *Composição I e II* (o curso era anual, na época; agora é semestral). Fiz aulas individuais com ele, como as aulas obrigatórias da disciplina principal do curso de composição, em 2001 e 2002.

2) Certo. Você teve mais alguma instrução com ele, posteriormente?

Bastante. Eu segui fazendo o que seria uma continuação natural do curso de composição. Por um lado, a gente fechou uma etapa; cumpria o que ele tinha previsto como os exercícios obrigatórios para terminar esse curso de composição naquele tempo estabelecido pelo currículo da ECA, mas ao mesmo tempo tinha uma série de questões que podiam ter uma sequência. Inclusive a própria peça de conclusão (eu fiz uma peça para voz e orquestra) ele aceitou como concluída, foi minha peça de formatura, mas ele também achou que seria interessante que eu expandisse a peça. Então logo em seguida da formatura eu continuei trabalhando na mesma peça, acrescentei vários movimentos, e ela virou uma peça maior para voz e orquestra. Então, é como se essa conclusão do curso tivesse sido expandida, um pouco dilatada no tempo. Eu segui com os atendimentos regulares, não vou me lembrar exatamente por quanto tempo, mas, no mínimo, 2 anos. Não era necessariamente toda semana, como na USP. Passou a ser um encontro periódico, uma vez por mês, uma coisa variável, mas incluindo essa orientação sempre. Essa frequência diminuiu, até que ele chegou nesse entendimento de que o curso estava concluído, e que o que eu quisesse mostrar, eu poderia mostrar. A frequência de produção começou a variar, inclusive porque eu comecei a pós-

graduação. Eu permaneci tendo um forte contato, e até hoje, sempre que eu posso, eu acho que é uma das melhores coisas que eu tenho a fazer, é ouvir a opinião dele sobre o que eu escrevo. Agora, algo que a gente pudesse chamar de aula regular, foi por pouco tempo depois da formatura da ECA. Acho que, talvez, coisa de 1 ano, no máximo 2.

3) E o mestrado foi com orientação dele, também?

Não. Eu nem sei se ele chegou a orientar na pós-graduação na USP. Eu acho que não chegou a orientar formalmente. Quando eu entrei no mestrado ele já estava aposentado. No mestrado e no doutorado fui orientado pela Flávia Toni, pesquisadora do IEB. O mestrado foi sobre um ciclo de peças para piano do Willy, o *Miserere*, e por mais que eu me mantivesse em estreito diálogo com ele (inclusive preparando nessa época a gravação desse ciclo em CD), não houve com ele uma relação de *orientação* de pós-graduação, mas uma interlocução extremamente privilegiada sobre esses assuntos. Simplesmente eu escrevi com muita liberdade, porque a minha orientadora também tinha essa vantagem de me esperar produzir no meu tempo para depois discutir. Eram as duas pessoas para quem eu mostrava as coisas que eu já tinha feito, para ouvir as opiniões; tanto no mestrado como no doutorado, eram a Flávia e o Willy, sempre. E com todas as suas contribuições na orientação, ela sempre teve uma postura muito franca e respeitosa, como uma pessoa que, em toda sua experiência, é distante da área específica de Composição na sua formação e na sua produção como pesquisadora. Nesse sentido, uma vez concluída cada parte do trabalho, o Willy era uma referência fundamental com quem compartilhar essas pesquisas, mas não como uma relação formal de orientação.

Especificamente acerca das aulas individuais de composição que teve com Willy na ECA:

4) Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?

Bom, em primeiro lugar, todo esse curso de *Linguagem e Estruturação Musicais*, que tinha sido pensado como um curso obrigatório em aulas coletivas (anterior às aulas individuais de composição), esse curso era a verdadeira base da formação, da maneira como ele tinha concebido. Existe uma concepção por trás dessas duas disciplinas que ele dava, que inclusive era dita com muita clareza na época, de que em primeiro lugar tratamos da música como linguagem. Podemos nos aprofundar no domínio da linguagem, podemos apreendê-la como conhecimento. A criação está no extremo oposto do que entendemos como uma

abordagem materialista da linguagem; a criação é a parte que eu não explico. Então a base para as aulas individuais, em primeiro lugar, era a consciência da linguagem musical na sua história, que tinha sido colocada no curso anterior. Em segundo lugar, toda a base daquele curso era a de que nós não temos uma linguagem comum; o capitalismo não forneceu condições para que a música erudita permanecesse viva como uma prática comum, que tivesse uma razão de ser, um sentido nessa sociedade. Isso posto, uma vez que a gente escolheu escrever música – e escolheu tendo uma consciência de que a gente deveria partir da nossa necessidade de escrever música (como ele evocava sempre a partir de Rilke, nas *Cartas a um jovem poeta*) – o que acontecia, nas aulas individuais, na prática, era uma troca mais horizontal. Bastante horizontal. Era a ideia de que a composição não se ensina. Para o trabalho com a linguagem, nós já estabelecemos nos anos anteriores as principais bases para que ele siga sendo construído. Então a gente não trata diretamente isso nos encontros. Eu, como aluno, é que teria a responsabilidade de continuar me formando pro resto da vida, no meu trato com a linguagem musical e com a consciência dessa linguagem na história, a consciência histórica do material. Então o que a gente tem ali é um espaço muito privilegiado de conversa sobre a criação, que é o que existe de mais fundamental e necessário no cotidiano quando existe uma linguagem viva, compartilhada. Hoje em dia, a consciência de que não existe uma linguagem, ela leva a um estado de coisas em que a gente gostaria de aprender a desenvolver algo tão impalpável quanto a criação, e não tem com quem dialogar. Então é como se não houvesse nem o que aprender, nem como um dia se tornar um compositor, porque a coisa realmente não existe mais. E uma linguagem você não emula sozinho, você não cria um simulacro que funcione de fato no lugar de uma língua viva. De certa forma, o Schoenberg, com o dodecafonismo, foi muito feliz em montar algo que respondesse aos problemas que um compositor se coloca no processo de criação. Mas nem por isso chega a ser, de fato, um simulacro de linguagem viva. Então o acordo que existia ali, a prática de base para aquele compromisso que existia na aula individual de composição com ele, era que ele estava no papel de quem encomendou a peça. Antigamente você tinha uma relação muito mais forte com a demanda; com quem, como um patrão, precisava que o compositor produzisse alguma coisa, do que com o público. Existe uma imagem bastante deturpada das artes no mercado, de você aprender um *métier* no contato com um certo gosto. Isso já é parte de um processo de decadência na perspectiva histórica. O que existia, quando a música erudita era um dado compartilhado vivo, é que aquelas estruturas de poder, por mais hediondas que fossem, elas ainda viam um sentido nessa existência espiritual. Nessas necessidades do espírito para a existência, nas formas de arte. Então os poderosos, não todos,

mas grande parte das figuras que estavam em cargos de poder, em situações de poder na Renascença, no Barroco, mesmo no Classicismo, eram os principais financiadores da arte, eram quem encomendava as obras para os artistas, e eram também pessoas que entendiam profundamente da própria linguagem da arte. E esse era o estado de coisas em que a formação se completava: a partir de você responder à demanda de quem está permitindo que você sobreviva daquilo. Mesmo que numa situação de exploração do trabalho, por uma especificidade daquela sociedade, no seu momento do desenvolvimento das forças produtivas e dos conflitos econômicos e sociais. Fazia parte da contradição daqueles regimes e daqueles sistemas políticos e econômicos que a vida espiritual não tivesse desaparecido por completo, como aconteceu hegemonicamente nos dias de hoje. Então a imagem de um ambiente de formação do compositor nas aulas individuais com o Willy era mais ou menos essa: você, com a consciência de que não haverá uma linguagem compartilhada, não confiará nas respostas que o mundo vai te dar fora daquele ambiente pedagógico. Você já sai do ambiente pedagógico sabendo que você está estudando algo que não existe, que não está vivo no meio musical, ou nos festivais de música, ou em encomendas, ou em concursos. Os pouquíssimos espaços que existem podem ser sedutores para o jovem estudante de música, como se lá existisse um respaldo e algo a ser alcançado, a ser aprendido, algo a ser conquistado, às vezes até como domínio técnico, para que você almeje aquele espaço. Isso é uma grande bobagem, como perspectiva pessoal, profissional, até financeira, porque ninguém mais vive disso. Se fosse uma profissão, faria mais sentido como linguagem hoje, isso é, as poucas oportunidades que existem no meio musical como algo que se colocasse no lugar do mercado de trabalho para o compositor. Na verdade, não são mercado de trabalho para o compositor, e nenhum compositor vive disso. Há muito tempo. De alguma forma, esse curso criava um ambiente protegido do resto da sociedade como espaço, de fato, de desenvolvimento de um pensamento crítico, sem essas contaminações, sem essas influências externas. Era um ambiente protegido não por ser um ambiente universitário, até porque ele era uma exceção dentro da universidade e um sobrevivente lá dentro, como alguém incrivelmente dotado para o que ele estava fazendo, e alguém que sobreviveu ao quanto tentaram destituí-lo daquele lugar. É um sobrevivente do ponto de vista da infinita qualidade do seu trabalho e da sobrevivência política mesmo, o que não foi nada fácil, tendo em vista o incômodo gerado por um posicionamento político e pedagógico libertador e o entorno de vaidades e mafiosidades acadêmicas. Mas o trabalho permaneceu incólume, até reforçado pelo seu isolamento do entorno universitário. Nós, alunos, precisávamos aprender a escrever e estávamos procurando uma orientação, como Kappus escrevendo ao Rilke, e o professor é aquele no qual eu coloco

minha confiança. Havia um compromisso assumido pelas duas partes em relação à maneira como o trabalho ia funcionar. Com relação ao que o aluno trazia, por um lado havia algo extremamente livre, porque as propostas colocadas para cada exercício eram extremamente abertas. Elas eram basicamente encomendas para formações cada vez mais complexas, com uma liberdade de conteúdo absoluta, no sentido de que esse aluno desenvolvesse, digamos, a sua própria voz como compositor, a sua própria busca de expressão, e ao mesmo tempo confiasse plenamente na resposta que o professor fosse colocar. Porque está sendo emulado ali um espaço de confiança e de troca, como um substituto de um ambiente de aprendizado que era de fato a prática viva na sociedade. Não existe mais essa prática viva na sociedade, não existe essa resposta de quem conhece a linguagem, conhece a função que ela tem do lado de fora, recebe o que você fez, e tem sempre razão... porque o uso da língua tem sempre razão. Você está querendo aprender a usá-la, para poder conversar, dialogar, se comunicar; quando não existe o uso, você precisa colocar, de alguma forma, um substituto que esteja fora da sua vontade de expressão pessoal. Tem uma dialética ali, na qual a gente amadurecia, no processo de passagem de um exercício para o outro, que é entre essa vontade individual de expressão, e de como essa minha vontade individual de expressão chega no outro, e é o outro que vai dizer o que está chegando ou não. Para o aluno, havia essa dupla realidade; uma liberdade enorme de espaço para essas buscas pessoais de expressão, desde que assumido um compromisso de total confiança em relação à resposta do professor. E, do outro lado, uma figura extremamente generosa, uma figura de um mestre que acolhia, como orientação, a pessoa como um todo. Não só entendendo que não dá para separar uma coisa da outra, o desenvolvimento da pessoa e o desenvolvimento da obra na formação do artista, mas também com uma abertura enorme, uma generosidade enorme de contribuição para a nossa formação como um todo, como ser humano. Um envolvimento, uma paixão e uma intensidade inesgotáveis em relação à música, ao pensar a música e a compartilhar a criação.

5) Que tipos de trabalhos e estudos eram solicitados ao longo das aulas individuais?

Nas aulas individuais de composição, o roteiro era seguir das formações mais simples às mais complexas. Então a gente começava com um instrumento melódico solista, e caminhava para diferentes possibilidades de realizações de duos, trios (eu fiz, por exemplo, quartetos vocais), até chegar num grupo maior ou orquestra de câmara, e a orquestra sinfônica, ao final. Tudo isso era um norte para o roteiro do curso, quer dizer, começar com uma obra para instrumento melódico solista, e, gradualmente, aumentar a complexidade dessas formações até chegar numa peça orquestral. Ao mesmo tempo isso tudo,

intencionalmente, era um roteiro extremamente aberto ao que cada um trouxesse como proposta. Esse crescimento gradual da complexidade do meio de expressão era um norte, permitindo que o aluno se encontrasse ali com aquilo que ele estava buscando como um meio também de expressão das suas ideias. Então, eu, por exemplo, fiz muitos trabalhos vocais, porque eu conheci a Caroline, minha esposa, que está comigo há 18 anos, no meio desse curso. Imediatamente, comecei a trabalhar muito com obras vocais e com o entendimento do canto e da música vocal na história, e ela, sempre, não só muito aberta a trabalhar, mas muito ávida também por tudo isso. Então eu acabei fazendo uma série de obras vocais, que é uma coisa que a maioria dos alunos nem fazia, tanto peças para voz solista como grupos vocais. O que era extremamente comum era que a gente não trabalhasse exatamente com exercícios no sentido tradicional de técnica de composição, ou de treinamento do ofício. A gente sempre trabalhou muito na relação com as outras artes, e no conhecimento da história de todas as outras artes, além de história, filosofia, e literatura em geral, junto com um trabalho de consciência política mesmo, de formação de consciência crítica, como formação nossa, como amadurecimento humano, como uma obrigação até moral, eu acho. Permeava o ambiente pedagógico essa consciência da necessidade de uma formação crítica em relação a como a sociedade está injustamente organizada. Então era natural uma visão também de crítica às abordagens da história da música, da teoria musical, da pedagogia musical. Muitas vezes o exercício era muito mais a autocrítica, o autoconhecimento, e a reflexão sobre as especificidades de cada ideia, como uma ideia em processo de criação, eu diria. Pensar um problema de textura, um problema de densidade, um problema de massa para escrever uma peça orquestral, envolvia, por exemplo, muito mais desenhos livres no papel do que um tratado de orquestração. O recado muito claro era: “Leia os tratados de orquestração! E saiba tudo o que você tem que saber, mas ao mesmo tempo isso não responde nada... é sua obrigação conhecer, mas não vai responder a nenhum dos seus problemas de criação”. Daí o trabalho com as representações visuais, que incluem possíveis analogias com as relações de densidade, de transformações do timbre e de textura, com uma consciência do problema colocado no campo de tessitura e no tempo; tudo isso era feito como exercício de expressão visual. Com gráficos, desenhos, às vezes improvisados no papel, com giz de cera, lápis, caneta, algumas vezes mais próximos de uma tradução do desenho em música – como, por exemplo, algo que envolva mais linhas e manchas e pontos num papel milimetrado, em que você pudesse escolher uma maneira de traduzir aquilo para uma escala de tempo e de intervalos. Isso como um dos exemplos. Outra coisa, como eu trabalhei muito música vocal, eu tive um trabalho enorme sobre o conhecimento da história da poesia, da relação entre a

poesia e a música, na obra de Schubert e no *Lied* em geral, e ao mesmo tempo na Renascença e nos madrigais, na história da música vocal. Pensar, por exemplo, a relação da escrita vocal da Renascença com o problema harmônico, e é uma harmonia muito específica naquele momento. Trabalhávamos vários aspectos ligados à história do meio que estava sendo trabalhado para cada peça, e à relação com outras artes e com outras formas de enxergar o mesmo objeto – criticá-lo e conhecê-lo mais profundamente, sempre questionando ou até negando, pura e simplesmente, o que seria uma abordagem tradicional, a partir da teoria musical formal que a gente conhece.

6) Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante?

Eu achei o curso inteiro extremamente marcante e carreguei ele comigo, desde as aulas coletivas até as aulas individuais. Já nas aulas coletivas existia, por exemplo, a ideia de fazer uma peça para aparelhos de rádio, ou de fazer uma peça, que não devesse nada para uma peça musical feita para um instrumento, mas que fosse feita só com papel de jornais, por exemplo. Ou um exercício em que ele pedia para construirmos um caminho musical do barulho de uma cadeira raspando no chão até um acorde de dó maior. Esses exercícios estavam um pouco mais concentrados nessa etapa coletiva; a etapa individual era muito baseada no que a gente trazia, nas respostas ao que a gente precisava dizer. Então eu não chamaria de exercício da mesma forma. Muitas coisas foram colocadas como problemas, mas na verdade a partir do que cada aluno trazia. Pensar a orquestra como meio na história da música, pensar um grupo vocal levando em conta a Renascença como um momento histórico chave para essa escrita – eu não sei se eu chamaria de exercícios.

7) Você se refere à parte individual?

Isso!

8) Aí você não chamaria de exercícios...

Eu acho que não...

9) As anteriores [trabalhos realizados nas aulas coletivas], talvez, sim?

Sim!

10) Sim, certo.

Então a gente fazia exercícios que lidassem com direcionalidade harmônica, depois de

trabalhar a teoria de Costère; fazíamos exercícios dentro do dodecafonismo, depois fazíamos pequenos exercícios para responder a problemas formais; vários exercícios eram feitos naquele momento da aula coletiva, porque de fato a gente não teria chegado ainda no ponto de poder falar de obras dos alunos, de peças dos alunos. Então a primeira parte do curso era formada por uma série de exercícios dessa ordem. Vencida aquela etapa de discussão e de fundamentação da linguagem musical, de uma visão materialista e, ao mesmo tempo, fenomenológica da linguagem musical na história, com a consciência e a problematização da questão da ausência de uma linguagem comum, de uma prática comum; uma vez vencida essa etapa é que a gente estaria já no ponto de poder começar a conversar de igual para igual, trazendo uma pequena proposta de peça e desenvolvendo a partir de algo que já vai se tornar uma pequena primeira obra. Experimentar as soluções, sugerir – não havia mais aquela prerrogativa de um treinamento para o qual existe um resultado esperado. É isso o que eu entendo como exercício na sua pergunta, um dado concreto que você tem que dominar para passar para a próxima etapa. Nas aulas individuais, a gente teria passado para essa próxima etapa, e as respostas não eram assim, concretas, porque a gente estava, de fato, falando da criação. Então ele trazia propostas para a gente vivenciar como experiências que nos ajudassem no caminho de encontrar o que é aquilo que a gente queria dizer e qual a melhor forma de dizê-lo. Mas acho que seriam experiências, e, não exatamente exercícios. Então essa experiência visual e gráfica com as cores e as formas no papel, para pensar uma densidade orquestral, por exemplo, não é um exercício. Eu entendo que a pergunta está um pouco ligada a uma tradição de pedagogia musical em que a gente faz um exercício e alguém vai corrigir, existe certo ou errado. Nas aulas individuais, a gente já tinha transcendido essa etapa. A gente precisava poder falar de criação, e daí não dá mais para se basear em exercício.

11) Você fala um pouco sobre as encomendas que ele fazia para você. Eu queria saber um pouco como era esse pedido das encomendas. Você falou um pouco da direção da complexidade das formações, mas gostaria de saber se tinha algum outro tipo de direção para a criação quando ele encomendava uma peça.

Existia, de acordo com o momento da nossa própria trajetória. Nesse sentido, existia. Se na minha trajetória fui trabalhar com a escrita para um grupo vocal, isso, por si só, traz uma série de elementos com os quais seria interessante a gente dialogar. Por um lado, cada proposta que cada aluno fosse trabalhar poderia convidar a uma série de possibilidades, e essas possibilidades eram muitas vezes colocadas, não exatamente como a encomenda, mas como sugestões até, que fizessem a gente enxergar o quanto mais interessante ainda poderia

ser aquilo que a gente viesse a fazer. Quer dizer, uma coisa é a gente se sentir completamente aberto para trabalhar dentro de uma certa formação instrumental; outra coisa é ele já saber, de antemão, que quanto mais consciência a gente tiver do que aquela formação instrumental carrega, por ser uma formação instrumental na história da linguagem, mais a gente vai ter consciência do que está dizendo. Naquele estágio, naquela idade, não há como se ter o domínio de todas as implicações. Eu me lembro de ter buscado, a partir dos poemas, dizer de alguma forma aqueles poemas em música, e portanto da forma mais aberta, mais livre possível de fórmulas pré-estabelecidas, porque senão não seria a minha leitura do poema em música. Por outro lado, eu me lembro dele dizer do quanto ele gostaria que eu experimentasse, de alguma forma, dizer dentro desse grupo vocal o que um baixo dizia como linha, como nos grupos vocais de música profana renascentista. De que forma você faz uma peça *hoje* para um grupo vocal, e tem a possibilidade de se referir a algo que é daquele meio, que é da história daquele meio, e da história da escrita. A possibilidade de pensar uma escrita para um meio como aquele e ressignificar esse material de alguma forma, com outro conteúdo, em outro momento histórico. Agora, eu me lembro que eu não consegui fazer isso (risos); acabei trazendo várias peças, ele falou “não, não, tudo bem, as peças... melhor a gente ir para a próxima etapa; você venceu os problemas que você poderia ter vencido, mas isso que eu gostaria de ter visto, eu não vi”. Não fazia parte exatamente da encomenda, mas é porque se tornava também uma troca, uma conversa bastante orgânica sobre a criação. Então tinha o exercício que ele achava que era importante que a gente cumprisse, e tinha todo um prazer de compartilhar o processo de criação com o aluno também trocando essas ideias. Isso ele sempre deixava muito claro, o nosso estágio ali era de buscar as nossas próprias soluções, conhecendo inclusive muito mais a história da música anterior ao século XX e, a partir dela, primeiro encontrar qual seria a nossa solução para dizer alguma coisa para os mesmos meios, para só depois conhecer o que que os outros compositores fizeram também como solução na música contemporânea.

12) Você acha, na sua opinião, que esse direcionamento numa aula de composição, para o aprendizado da composição musical, é importante?

Eu não acho que ele direcionava para nada em específico; eu acho que ele, em primeiro lugar, mostrava horizontes possíveis – e a gente quer aprender a criar dentro de algo que não existe mais é não ter horizonte nenhum, além de muita ignorância e muita desinformação. Ele colocava as questões de linguagem antes de colocar o *nosso* problema. Então não era uma questão de qual direcionamento um professor vai propor para um aluno de

composição; em primeiro lugar, era um questionamento sobre o que é a música hoje, o que é a composição dentro da linguagem musical, e o que é um aluno de composição hoje se a linguagem não existe mais como prática comum. Em primeiro lugar, é preciso trazer a consciência crítica sobre o estado de coisas. O que é a música erudita como campo? O que é a música erudita no capitalismo? Ela não é. Não existe. O que foi aprender a música erudita, e o que pode vir a ser apreendê-la hoje? Se isso é direcionamento, então não existe nenhum ensino de composição sem direcionamento. O aluno de composição só saberá de fato de que se trata o campo que ele escolheu quando se conscientizar que, por uma série de razões, não existe uma prática da linguagem que ele possa apreender. Ela precisa ser construída de fora da realidade atual. Vivemos numa fogueira de vaidades e numa doença, mesmo, egomaniaca, entre os poucos artistas isolados que ainda, de vez em quando, fazem música – porque é difícil até que qualquer um tenha condições de fazer isso, do jeito que a coisa está. Além disso, a gente não tem, exatamente, cursos em lugar nenhum do mundo construídos a partir dessa abordagem crítica. Muitas vezes são cursos que reproduzem a realidade de 3 séculos atrás, de 2 séculos atrás. Isso é não só muito cruel como muito doloroso até, para quem chega num terreno hostil e não é, minimamente, preparado para isso. Isso é uma irresponsabilidade. Você dar a entender que está criando profissionais para um meio de trabalho, enganando as pessoas, fingindo que aquilo ainda existe. Antes de qualquer outra coisa você precisa olhar para a realidade, e o professor tem a responsabilidade de não esconder a realidade do aluno. Mas além disso, quando a gente entrava, de fato, na orientação específica de composição, eu acho que não tinha, sobre o que seria a criação em si, nenhum direcionamento. Eu acho que o que havia, sim, era o estabelecimento de um ambiente de confiança para que, de fato, existisse uma demanda externa, porque sem isso, a busca pessoal de expressão se torna o único critério para o esforço do aluno. E o aluno nunca tem, e acho que nunca terá, a dimensão do que é o professor nos olhando de fora e entendendo qual será a melhor maneira de concentrarmos nossos esforços naquele período curto de tempo em que seremos orientados por ele. O que a gente percebia era que ele sugeria, ele respondia de certas formas às peças que a gente levava, orientava sobre o quanto essas peças precisariam ser retrabalhadas até chegar em um ponto satisfatório, sobre quais poderiam ser as próximas peças, buscando entender o que cada aluno, na sua especificidade, precisaria passar no seu desenvolvimento pessoal para crescer de fato no domínio dessa atividade. Era completamente personalizado, individualizado como abordagem. Ao mesmo tempo não é exatamente um direcionamento da criação. É um acompanhamento daquela pessoa na sua especificidade, é entender que a pessoa te buscou com uma certa necessidade e que você responderá à demanda que aquela pessoa fez, como

professor.

13) Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?

A ideia é que tudo aquilo que estivesse implicado na peça como obra de arte fosse pertinente. Existia uma distinção muito clara, naquele contexto, entre o que se pode dizer, o que se pode só apontar, e o que se deve calar, como no fim do livro de Wittgenstein. Comentários apareciam claramente nessas direções todas. Reações, por exemplo, do que ele poderia ter considerado especialmente bonito num momento de uma peça; a gente falava sobre isso, mas isso certamente não era o fundamento da discussão. Só que, ao mesmo tempo, isso é um norte em qualquer criação artística. E ele era a pessoa que estava no papel de quem encomendou. Então é interessante também que ele pudesse dizer o momento em que ele achou belo e o momento em que ele não achou. Mas isso claramente não era um critério; eram claras as premissas sobre as parametrizações de questões fundamentais da linguagem, e todas elas teriam que estar presentes na avaliação de um trabalho de criação. Então a gente está falando de como a gente organiza e expressa de uma maneira claramente apreensível pela audição, mas além disso solidamente registrável na memória, as possíveis parametrizações do som como matéria-prima para a invenção. Ao mesmo tempo isso, necessariamente, conduz a uma discussão sobre a forma, então era muito clara a problematização anterior da forma, no curso coletivo. Era um dos capítulos mais importantes dos anos anteriores, da compreensão da estupidez que seria pensar os modelos formais históricos como moldes para a criação.

14) Você falou um pouco sobre situações de encomenda em que os alunos também propunham coisas. Queria saber se você também tinha interesses específicos como compositor, que te levaram a apresentar pro Willy as suas propostas composicionais nessas aulas individuais.

Sim, a música vocal, especialmente. Agora, ao mesmo tempo, não era exatamente no contexto da orientação individual que surgia esse espaço de proposição por parte dos alunos; era na troca que acontecia pela convivência mesmo. A gente se aproximava bastante dele, todos os alunos. Gerava algum grau de aproximação, de compartilhamento sobre as leituras, as audições, as escutas, as ideias e muitas vezes, nessa convivência, a gente mostrava outras coisas, que a gente teria feito ou começado a rascunhar. Ou mesmo antes de começar o curso individual, durante o período das aulas coletivas, muitas vezes ele lembrava do que cada aluno tinha levado para ele para mostrar já como uma peça que teria se arriscado a fazer.

Então eu acho que é sabendo o que cada aluno buscava, por conhecer o aluno, é que isso influenciava também, de alguma forma, nesse direcionamento. A encomenda, era a encomenda. Era muito claro: era um espaço de ser capaz, como compositor, de atender a uma encomenda externa. É o que o compositor sempre fez na história: ter um domínio da linguagem, do *métier*, suficiente para ser capaz de escrever o que a pessoa pediu para você escrever. Toda uma gama de gêneros e de problemas de complexidades, durações, dimensões diferentes tem que estar cumprida ali, para que você consiga se formar nessa capacitação.

15) Então, só para entender melhor, você talvez tivesse propostas de interesse que você ou os alunos elaboravam, e mostravam para ele durante a convivência mas não necessariamente nas aulas individuais.

Exato. Não parece que teria muito sentido você entrar nesse compromisso de cumprir as encomendas do professor, como a sequência do que esse professor considera que seja importante que você cumpra para que você se desenvolva, e você mesmo dizer o que que você gostaria de fazer. Hoje em dia é muito comum, cada vez mais funciona assim. Eu acho muito estranho. As pessoas vêm pedir ajuda querendo que você “autorize” a resposta que elas mesmas já se deram. Se você não dá a resposta que elas gostariam de receber, elas cobram que você dê... É quase uma relação de consumidor. E ali não, era exatamente o contrário, era o sentido o mais distante possível de qualquer relação de consumo, que é onde a arte caiu, hoje em dia. A relação, naquele espaço de aprendizado, era uma relação de quem está se desenvolvendo na sua relação com a necessidade da arte; de quem está se espelhando em alguém, como alguém em quem a gente pudesse confiar, também pela sua relação com a necessidade da arte. Mas, mais do que isso, até, pela sua experiência pessoal com a arte, pelo seu domínio dos problemas da arte, e pela visão crítica que era claramente colocada ali, que deixava bastante explícito que uma aula com ele não seria uma aula sobre ele. Esse é o outro lado da moeda, da procura do aluno como consumidor, e do aluno se espelhar em alguém que esteja falando mais de si do que da arte. E ali era o contrário, ele estava *sempre* falando da música, e a obra dele é um caso dentro da música. E a obra dele não era o foco; a *nossa* obra é que era protagonista, num momento como esse. Só que a gente não era nada, não sabia fazer nada ainda e tinha uma ignorância absoluta; então o assunto ali era a história da linguagem como um todo. O assunto é a linguagem musical, realizada como possibilidade de criação nas obras do repertório.

16) O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo?

Sim! Sim. Inclusive, ele conhecia um pouco a pessoa antes, até para saber como a pessoa se organizava, mas a maior parte das pessoas, claro, não eram minimamente organizadas, nem disciplinadas, nem exatamente informadas nesses campos todos que fazem parte da formação do artista. Então ele sempre foi bastante incisivo nisso, como se fosse um requisito para dar conta do que seria depois a formação como compositor: combater a dispersão, que é algo cada vez mais generalizado não só como distração, mas como desperdício de tempo, e como uma certa irresponsabilidade com a própria sensibilidade, eu acho. Acho que era uma recomendação quanto a uma certa consciência de uma responsabilidade para com a própria sensibilidade, porque é um aprendizado dos sentidos que não é comum de ser realizado (é muito raro de ser realizado hoje em dia), e que é um requisito para que a gente se construa como criador. Isso não só leva muito tempo, mas envolve um cultivo da sua necessidade da arte. É a sua relação com aquilo que envolve uma verdade, que não é a maneira como a gente consome as informações, hoje em dia. Eu já sou de uma geração em que a gente é bombardeado pelas informações, a ponto de que seja normal que você use um tempo enorme em contato com coisas que poderiam ser interessantes do ponto de vista da linguagem, e que são, simplesmente, banalidades completas. Então eu acho que ele frisava muito uma necessidade de organização do tempo para conhecer tudo o que você tem que conhecer, para ouvir tudo o que você tem que ouvir, para a leitura da história geral, a leitura de história da música, de história da arte, de conhecimento das outras artes, de conhecimento de filosofia, de política, poesia, literatura, e junto com tudo isso uma certa consciência da responsabilidade que é você querer tudo isso.

17) Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo?

(Risos) Deveria ter adquirido mais. Na verdade todo o aprendizado disciplinado no campo de leituras e conhecimento de obras de arte, e contatos com a criação, todos eu aprendi com ele. Eu tive momentos de maior ou menor *disciplina* de organização do tempo. Mas, tirando o hábito da disciplina e da rigurosidade de horário, esse caderno que me acompanha para tudo, e o fato de que eu sinta falta de que o meu tempo esteja sendo usado para entrar em contato com esse tipo de conhecimento; isso foi um aprendizado. Nem posso dizer como ele aconteceu, mas eu sou assim por causa dele.

18) Eu iria mudar de assunto agora, você tem mais alguma coisa sobre esse campo que você gostaria de dizer? Sobre essas aulas da ECA?

Sim! Queria dizer que você escolheu me entrevistar, então eu posso falar um pouquinho do significado disso tudo para mim, sem achar que eu estou dizendo porque eu tenha alguma importância... Eu só estou dizendo porque você me procurou e resolveu perguntar para mim. Isso posto, eu acho que foi uma escolha que eu não tomei conscientemente, exatamente, e eu não sei dizer o momento em que ela aconteceu. Mas eu acho que, às vezes, as grandes escolhas da vida, de direções na vida, elas ocorrem, de certa forma, de maneira natural. Quando você olha para trás, você percebe que já está em outro lugar, que é onde você gostaria de estar, e você não sabe exatamente como chegou ali. Não vejo um momento em que eu tivesse dito: “Por essas duas, três razões, eu vou estudar com ele e vou ser compositor”. Fui aos poucos desenvolvendo uma amizade com ele, ao mesmo tempo em que ele atendia a *todas* as demandas que eu podia ter na época, e me fazia enxergar infinitas outras demandas que eu já deveria ter e começado a entender por causa dele. E que, ao mesmo tempo em que isso era suprido como busca, necessidade de conhecimento, ao mesmo tempo é uma escolha que ressignifica uma maneira de existir. Porque eu sabia que eu tinha escolhido estudar música pelo que eu não queria ser. Mas eu ainda não sabia o que era ser compositor, não tinha nem como saber o que era ser compositor. Então, nesse sentido, tudo o que eu sou é baseado no tempo em que eu estudei com ele na ECA. Mas, além disso, ele de tal forma dava, talvez, o único verdadeiro curso de composição de que eu já ouvi falar. Eu sinto que foi uma maneira de, em muito pouco tempo, ser capaz de começar a me expressar com essa linguagem e de me ver de uma outra forma de existir no mundo. Porque realizar música é algo que, por dar sentido à existência, norteia a sua existência de outra forma. E, ao mesmo tempo, foi a maneira mais completa, a maneira mais exaustiva de preparar um aluno para que ele possa continuar o resto da vida se preparando sozinho. Quer dizer, é uma maneira de colocar a necessidade e a consciência, fazer os questionamentos que os objetos pedem, desconfiar da maneira como as coisas são colocadas e da ideologia subjacente, e propor chaves para que essa formação continuasse acontecendo permanentemente – que a gente já adquirisse autonomia para continuar se formando, se construindo, depois de encerrado um curso como esse. Então eu acho que, independentemente de uma enorme amizade que a gente carrega até hoje, e de uma interlocução extremamente privilegiada, que é a de poder ter com quem falar música – e isso é uma forma também de existir não tão sozinho como músico; além de tudo isso, eu sou eternamente grato pelo quão generosa e incrivelmente construtiva foi essa etapa de formação.

Acerca do Curso de Composição Dodecafônica:

19) Você está atuando como professor do Curso de Composição Dodecafônica elaborado pelo Willy. Há quanto tempo isso ocorre?

Eu não tenho uma memória muito boa para essa precisão toda... Mas há uns dois anos.

20) Quantos alunos estão participando deste curso com você?

Agora são três, que fazem o curso só comigo, mais um que a gente divide: ele faz alguns trabalhos com o Willy, depois ele me mostra.

21) Em que momento do curso vocês estão agora?

Esse aluno que compartilhamos está bem no início, ele está ainda explorando as propriedades elementares da série, com vistas à reflexão de possibilidades de campo de tessitura, nas primeiras etapas. O outro grupo, de três alunos que fazem o curso comigo, está compondo ABAs, já, com uma duração razoável, para grupos, para ensembles instrumentais. Já estão mais ou menos na metade do curso.

22) Como você entende o Curso de Composição Dodecafônica no contexto geral do projeto pedagógico de Willy?

Eu acho que esse curso de composição dodecafônica é um segundo projeto pedagógico. O Willy, para mim, é um tipo de professor que não sei quantas vezes pode ter existido de maneira tão incrível, essa força como educador. E uma das características que eu acho que ele tem, que se relaciona muito com essa qualidade, é uma intensidade de envolvimento crítico com as coisas, que faz com que ele não tenha o mínimo apego ou pudor a certezas ou às verdades de um momento da vida dele, se no momento seguinte aquilo passa a não responder mais ao questionamento crítico que ele faz. Ele tem uma intensidade na relação com essas respostas que ele está buscando, que só o fato dele estar vivo e ser uma pessoa extremamente intensa, faz com que, com o passar do tempo, ele mesmo já não seja mais a mesma pessoa. E ele não abandona essa disciplina de estar se relacionando com essa intensidade com todos os ramos do conhecimento, do pensamento, e especialmente com a arte. Então, nessa reavaliação constante, de tempos em tempos, ele realizou transformações, mudanças, que olhando de fora podem parecer até muito impressionantes, e em alguns momentos foram até crises pessoais. Eu vejo simplesmente como uma inteligência, uma

intensidade de envolvimento com a verdade desse conhecimento, e uma humildade autocrítica, que fazem com que a maneira de existir anterior possa se tornar, em algum momento, insustentável. Agora, eu não consigo imaginar como é que um educador possa não ter esse tipo de mudança na sua trajetória. Ele não deve ser muito confiável, se ele está assentado sobre a mesma maneira de ensinar o resto da vida. O Willy encontrou uma maneira de construir esse curso na USP na década de 70. Por várias razões, ele modificou alguns aspectos desse curso na década de 80, e outros aspectos desse curso na década de 90. Eu conheci esse curso já nessa conformação, tal qual ele ministrava desde, mais ou menos, 1990. Então, passada a aposentadoria (em 2003 ele se aposenta da USP), e mais tantos anos, e sem o compromisso de, necessariamente, se relacionar com aquele ambiente de formação e aquela forma de orientação, e ao mesmo tempo revisitando os mesmos textos (seja dele mesmo, seja de outros autores referenciais), acho que ele chegou numa certeza de que, para ele, a formação do compositor não poderia mais ser aquela, tal como ele ministrava antes.

23) Por que o dodecafonismo foi escolhido, na sua opinião?

Eu acho que ele deixou bem claro em alguns textos nos *Cadernos* (a tese de doutorado dele), no último caderno que foi acrescentado agora, para publicação, quase 20 anos depois [Caderno de ensaios]. Na verdade, o dodecafonismo estava presente no curso anterior, na parte coletiva da disciplina de *Linguagem e estruturação musicais*. Existiam pelo menos 6 meses de um laboratório de composição dodecafônica, para que a classe compartilhasse, de fato, um mesmo sistema, tal como foi compartilhado na história. Ele inverteu um pouco o peso desses laboratórios, digamos assim. Quero dizer, ele tirou o peso da busca da voz pessoal do aluno e associou aquela sequência de peças a serem encomendadas (escritas em formações cada vez mais complexas) a um laboratório de composição dodecafônica. Tendo também o entendimento de que não é porque não existe uma linguagem que você pode imaginar uma formação de um compositor sem problematizar a questão do sistema de referência. Você pode lidar com o crescimento em complexidade dos meios de expressão, observando o percurso pessoal de cada aluno, dialogando com esse percurso, e, ao mesmo tempo, permitindo uma diversidade absoluta de soluções, de organização dos parâmetros das peças e de construção dos discursos. Mas falta nisso um aprendizado da consequência das relações da criação com o código. Não existindo o código, não há como isso acontecer; mas não existindo nada no lugar do código, é como se não houvesse como essa formação terminar de acontecer. Porque existe um dado dessa liberdade de busca da sua expressão que é aprendido, que é consolidado, de fato, pelas limitações do uso da linguagem. Por mais que você domine esses meios todos e

responda às demandas que ele colocasse, nada substitui você encontrar essas soluções dentro de um sistema fechado, de antemão. Não existindo um sistema, o dodecafonismo é o único que poderia ser o mais próximo de responder a tudo isso (e inclusive o mais próximo de nós). Foi construído com essa consciência histórica do material e com a consciência do que une hoje o estado da arte da criação, que é o fato de você não ter mais a tonalidade como possibilidade, e ter ainda aquele material intervalar e o total cromático como parametrização compartilhada. E o dodecafonismo se coloca, ainda, como uma possibilidade extremamente aberta de sistematização dessa totalidade do material. Ele não induz a uma produção homogênea entre quem vier a utilizar o sistema – ele soa completamente diferente na mão de cada compositor, mas sempre colabora com vistas a sistematizar a consciência de não ser mais tonal. Então, ele é brilhantemente construído como a possibilidade de lidar com esses materiais que nós temos, e que continuam sendo os mesmos, de forma a não abandonar a necessidade de sistematização, e de não cair em sistematizações tonais expandidas – ou tudo cairá em sistematizações tonais relaxadas. O tonalismo tem essa abrangência, essa univocidade, e, ao mesmo tempo, se você conscientemente não trabalha essa aproximação e esse distanciamento da imantação tonal, você está trabalhando a reboque das ruínas de um sistema, e não de fato dentro de uma sistematização que você domina. Essa necessidade de organização das alturas de forma a existir uma sistematização concreta, e que essa sistematização seja concretamente não-tonal, essa era uma necessidade premente para Schoenberg. E ele conseguiu solucionar isso de uma forma muito genial na formulação do sistema, deixando ele aberto o suficiente para que a sua solução, a sua voz, a sua poética, ou seja lá o que cada um queira chamar – a sua invenção, em última instância, ela é enriquecida pelas possibilidades de construção discursiva do sistema. E o sistema consegue fornecer esse potencial de construção em larga escala, sem direcionar o conteúdo específico do que você precisa dizer.

24) Consta no documento que descreve o curso que o objetivo final é formar compositores, e não compositores dodecafônicos. O que você acha disso?

Acho perfeito. Com esse curso, você aprende tudo o que você aprendia no outro, e mais, aprende a sobreviver a uma sistematização possível. A ser capaz de criar, mesmo com as restrições de uma sistematização como aquela. Então, uma vez feito isso, você terá uma escolha muito mais concreta em relação a utilizar ou não utilizar o sistema dodecafônico ou qualquer outro que você formulasse. Um curso mais aberto, como era o curso na USP, ele joga, de certa forma, essa responsabilidade de construção pro aluno, porque isso estava

sempre presente na orientação e no curso de linguagem anterior. Talvez ele tenha enxergado, nas gerações posteriores, menos condições de assumir essa responsabilidade. É uma possibilidade.

25) Você acha que esse novo curso é independente do que era trabalhado antes, no curso coletivo que era ministrado na ECA, ou que é necessário que haja um estudo semelhante àquele, em paralelo, também?

Está previsto no curso de dodecafonismo que uma série de questões têm que ser cumpridas em paralelo ao curso de composição dodecafônica. No meu entender, a ideia é que, de uma forma não necessariamente prevista em todo o seu detalhamento no curso de dodecafonismo tal como ele está escrito (ou seja, da forma que o professor achar ou vier por bem a realizar), toda aquela consciência histórica da linguagem, do material, das formas, da estruturação do discurso, da parametrização do som – tudo aquilo tem que acontecer em paralelo ao curso. O curso de dodecafonismo está formulado de forma muito mais específica, nos exercícios e na sequência de trabalhos diretos sobre a utilização da série, e ao mesmo tempo ele aponta que é necessário realizar uma série de discussões, de escutas e toda uma formação, na verdade, que está fora desses exercícios muito direcionados. Toda essa parte que fica mais em aberto no curso (mas que está registrada como necessária para que o curso aconteça), na minha concepção, ela está no lugar do que era essa discussão mais aprofundada e abrangente da linguagem. O formato é outro, mas aquilo não pode ser prescindido.

26) Você segue à risca as etapas que estão registradas no documento que descreve o curso?

Sim!

27) Há algum conteúdo que você acrescenta ao curso que não tenha sido definido pelo Willy?

Conteúdo, entendo que não. Mas todo projeto pedagógico é necessariamente aberto em relação ao que o professor vai estabelecer com cada aluno e a quem é aquele professor, em que momento ele está da sua trajetória, e que trajetória foi essa. Então a especificidade de cada dinâmica pedagógica sempre modificará todo e qualquer projeto pedagógico, mas eu acho que não no seu conteúdo essencial. Eu acho que acabam surgindo conteúdos paralelos nas discussões, mas eu não acho que, com isso, eu esteja acrescentando conteúdo nenhum.

28) Como professor, você enxerga nos estudantes, que fazem esse curso com você, algum avanço em sua produção desde o início do curso?

Nos alunos? Sim!

29) [Nesse aspecto], você conseguiria dizer o que você enxergou a respeito desses alunos?

Bom, é sempre muito difícil julgar um curso a partir dos resultados nos alunos, porque você não consegue, cientificamente, observar aqueles mesmos alunos, sem ter tido esse curso, fazendo um outro curso, e comparar os resultados. Para começo de conversa, essa abordagem científica do projeto pedagógico pelos resultados é uma falácia. Eu acho que a gente pode fazer uma abordagem pelo mérito. Uma das questões de mérito a serem abordadas nesse curso é essa que vem à tona quando a gente o compara com o curso anterior que ele fazia. Essa questão de uma maior sistematização externa à expressão do próprio aluno; a adoção de uma sistematização compartilhada pelo meio musical em tempos de falta de linguagem viva. Existiu uma resposta, com vistas a uma sistematização possível desse estado de coisas em que não há linguagem comum. É isso que é muito forte. E eu acho que, esse sendo um dos méritos e uma das razões principais da formulação desse outro curso, eu acho que a gente observa nos alunos, de maneira muito concreta, a conquista ou o conflito mesmo de cada um com essa dimensão, de fato, da construção de discursos articulados em média e larga escala; as dificuldades de se articular esses discursos mantendo a coerência do sistema, e a conquista, muitas vezes, da capacidade de articular esses discursos. Nesse momento, agora que a gente está fazendo peças maiores, pensadas em torno da ideia de ABA, isso é muito presente. E isso é algo que a gente não percebia, no começo, nas primeiras peças. Isso é uma das coisas mais difíceis, de fato, de se desenvolver.

30) Percebo uma diferença, quando você disse, por exemplo, quando você relatou a respeito do curso da ECA, que tinha esse trajeto do curso coletivo, as aulas individuais e, por vezes, avançava um pouco, para que se concluísse essa formação de compositor, certo? O que parece, ao olhar o documento, [é que] o intuito é diferente, de que, ao final desse curso, que já é, por si, de alguma maneira, um todo, já tenha ocorrido essa formação de compositor. Bom, isso acho que se saberia mais quando chegar ao final...

Isso é uma boa pergunta, porque de fato eu precisaria experimentar um pouco o que fazer com ela, com esse grupo. Porque existe uma série de assuntos fundamentais que

acontecem em paralelo, como discussões e como formação pessoal de cada um dos alunos, e num curso universitário você tem um prazo muito específico e muito longo – pelo menos o meu, que tinha 6 anos – para projetar tudo isso. Então, você coloca esse tempo como um tempo de acompanhamento da formação pessoal, e da realização de uma série de discussões e exercícios e, depois, de encomendas de peças, já imaginando um momento em que, muito provavelmente, um afastamento acontecerá. Se, por um lado, fora de um projeto universitário, um curso como esse, ele pode até ser mais curto, por outro lado, eu tenho sentido que tem uma série de questões que faz falta que elas tenham tido um tempo para se colocar e que, ao mesmo tempo, fará falta para a pessoa que essa discussão tenha sido colocada. O curso seria terminado do mesmo jeito. Então, acho que de certa forma é mais interessante, como um curso de composição, que ele seja mais condensado em torno de um trabalho mais intenso, que não tenha relação nenhuma com um calendário de currículo escolar de universidade. Por outro lado, a gente tem que se perguntar o que é ter se formado compositor. Porque você termina e é compositor? Na verdade você termina e tem um diploma, de Bacharel em música com Habilitação... Bela porcaria... (risos). Então você concluiu um curso; se você já é compositor ou não, aí acho que é problema de cada um. Mas você concluiu um curso que permite que você resolva uma série de questões que precisam ser resolvidas, para que você tenha autonomia para continuar trabalhando com aquele campo de conhecimentos e de expressão. Se você vai fazer isso ou não ou se isso já é ser compositor ou não, acho que muda muito de aluno para aluno. Mas acho que você pode, sim, ter conquistado um mínimo de proficiência nisso para seguir sem orientação e resolver os problemas que você tem que resolver para compor dali para diante.

31) Considerando o que você conhece acerca do projeto pedagógico de Willy como um todo, você considera que ele contribui de alguma forma para uma educação libertadora?

Plenamente.

32) Em quais âmbitos isso se daria?

Acho que, em primeiro lugar, existe uma separação absoluta entre autoridade e autoritarismo. Isso faz corpo com uma atitude sempre responsável com a verdade do conteúdo material que tem que estar sendo trabalhado ali. Não esconder nem camuflar a realidade do aluno, jamais. Então existe um conteúdo, de fato, a ser trabalhado, dominado; existe uma franqueza completa, e uma constante problematização do estado atual do espaço de educação,

da sociedade, dessa linguagem na história e na sociedade. Então existe um sentido para que aquela figura seja uma autoridade naquele assunto. E, ao mesmo tempo, ele se coloca como autoridade naquele assunto de maneira completamente horizontal, porque ele tira dessa figura o que existiria de apropriação de um espaço de poder, algo que o professor pode eventualmente colocar. Ele trabalha com a conscientização crítica para que o aluno se capacite para fazer as perguntas que colocam em questão até o seu próprio papel ali. Então a aquisição da própria voz numa segunda etapa, como espaço de criação e aprendizado da criação, ela vem depois de um momento de formação como pensamento crítico, de capacitação para a crítica ideológica, e de busca e revelação da verdade no campo abordado, segundo o amadurecimento da escolha do caminho a ser seguido. Isso não é só colocado em prática como horizontalidade de relacionamento e como prática materialista dialética da parte dele. Isso era sempre exposto nas suas fontes, nas suas referências, de forma que a gente pudesse ter a nossa própria formação em relação com a bibliografia sobre o materialismo, sobre a dialética, sobre a crítica da ideologia, sobre a história que fez com que tudo isso chegasse no ponto em que chegou. Então eu acho que muita gente que não tivesse ainda resolvido ainda para si mesmo a sua necessidade de arte, com certeza saiu de lá tendo tido uma experiência libertadora no espaço pedagógico. Saiu de lá capacitado a fazer uma crítica ideológica de maneira muito mais efetiva, mesmo que não tenha dado conta ou resolvido nas suas próprias escolhas pessoais a sua relação com a linguagem musical.

33) Você gostaria de dizer mais alguma coisa a respeito de algo que não foi perguntado, ou mesmo a respeito do curso de composição dodecafônica?

Eu acho que você está escolhendo como conteúdo da pesquisa uma iniciativa muito rara. Espero que eu tenha conseguido contribuir um pouco com isso. Mas, de qualquer forma, essa discussão que você está propondo, ela se insere numa terra de ninguém, que é você pegar linguagens artísticas que estão fora de prática, que são línguas mortas, e falar de projetos pedagógicos. Os dois projetos que você está abordando estão completamente fora da prática comum, completamente fora da norma para o que é o ensino de música. E acho que isso é uma das coisas às quais ele se dedicou a vida inteira dele e continua se dedicando. É como se fosse uma maneira natural dele existir como criador, compartilhar a reflexão sobre isso, e compartilhar o que é percorrer caminhos em direção a isso, com qualquer um que se interesse. Isso é muito especial na figura dele. E então eu acho que é muito precioso que a gente consiga, de alguma forma, refletir e difundir esses registros de dois momentos em que essa pedagogia foi organizada de alguma forma, porque é uma prática muito dinâmica, é algo

que não se presta a esse tipo de formalização, na verdade. Então ele monta um projeto de curso desses de dodecafonismo, mas é quase impossível você entregar isso para uma pessoa que não passou por todas essas discussões e de fato esse curso ser aplicado com o sentido que ele tem. Mas, ao mesmo tempo, é imprescindível que, de alguma forma, isso tenha sido registrado, porque são das poucas propostas em que há de fato uma abordagem mais completa e exaustiva em relação a tudo o que está em jogo no aprendizado de uma linguagem que não existe mais, no campo da criação artística, num mundo destruído como ele está pela burguesia, em carne e espírito, e em todas as suas dimensões.

Anexo 2: Questionários direcionados aos ex-alunos de Willy no período em que era professor na ECA.

Participante não identificado 1 (PNI 1)

1) Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?

Foram dois ciclos de disciplinas: [1] Linguagem e Estruturação Musicais e [2] Composição.

2) Qual foi o período em que você estudou com o Willy na ECA?

De 1997 até 2003.

Especificamente acerca das aulas individuais de composição que teve com Willy na ECA:

3) Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?

Sim, me recordo. Em primeiro lugar, devíamos escolher os instrumentos musicais para os quais iríamos compor (salvo as ocasiões em que ele mesmo determinava de antemão a formação instrumental). Feita essa escolha, éramos naturalmente conduzidos ao segundo passo, a saber, a pesquisa acerca dos recursos e possibilidades disponíveis naqueles instrumentos, bem como o seu repertório preexistente. Essa pesquisa, sempre orientada pelo Professor, envolvia audição de obras, exame de partituras, leitura de textos, entrevistas com instrumentistas etc. Willy sempre buscava tornar claro que a escolha dos instrumentos determina muita coisa acerca da música que iríamos compor. Na terceira etapa, elaborávamos uma série de pequenos esboços bem como um plano geral da composição (um projeto) determinando o sistema de referências, o material sonoro, as texturas, a estrutura rítmica, formal etc., a fim de debater com ele os detalhes para a realização do trabalho. Nesse debate, Willy nos dava uma série de recomendações, sanava dúvidas, questionava o modo como estávamos pensando em resolver este ou aquele problema, sugeria modificações, revisões, até que o projeto agradasse tanto a nós quanto a ele. Por fim, passávamos à efetiva composição do trabalho, que era acompanhado semanalmente por ele.

4) Que tipos de trabalho e estudo eram solicitados a você ao longo das aulas individuais?

Vou especificar os trabalhos solicitados a mim (por conversas com colegas, sei que o programa dele, muitas vezes, sofria alterações). O primeiro trabalho foi uma série de variações sobre o *opus 19, no. 6*, de Schoenberg, para piano; o segundo trabalho foi uma obra instrumental, a ser escrita para três até cinco instrumentos (fiz uma obra para quatro); o terceiro, uma obra para um conjunto entre seis e doze instrumentos (fiz uma obra para conjunto com 11 instrumentos); o quarto, deveria ser composto para uma orquestra de cordas; o quinto, para um instrumento solo monódico (escolhi o fagote); e, finalmente, o sexto, para uma orquestra sinfônica. Depois desses trabalhos instrumentais, Willy solicitou uma série de trabalhos que envolvia a utilização de textos literários. Assim, fiz três canções para voz e piano, duas canções para voz solo e quatro obras corais. Os trabalhos que envolviam textos literários implicavam, evidentemente, uma pesquisa e um debate com o Professor acerca do texto a ser musicado.

5) Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante?

Em caso afirmativo, por favor, especificar.

Sim, inscrevi o trabalho que fiz para orquestra num concurso de composição. A obra ficou entre as finalistas e tive o prazer de escutá-la executada por uma orquestra profissional.

6) Havia algum tipo de progressão ao longo dos trabalhos solicitados a você? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim, como afirmei acima, havia uma progressão quanto ao número de instrumentos, e isso envolve não apenas uma dificuldade crescente em lidar com o número de linhas (vozes), mas também em lidar com uma quantidade cada vez maior de recursos instrumentais (pois adquiria um conhecimento cada vez maior de instrumentos), de referências musicais (na medida em que o meu repertório musical e cultural se ampliava a cada trabalho) e de técnicas de composição propriamente ditas.

7) Especificamente no âmbito de cada trabalho de criação solicitado, havia algum tipo de direção em trabalhos de criação musical? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim, na medida em que o Professor acompanhava semanalmente a evolução dos trabalhos, discutindo os rumos e a forma que a composição estava tomando. Willy era um professor dedicado que sempre buscava compreender quais eram as facilidades e as dificuldades que um aluno tinha ao desenvolver um trabalho de composição. A partir disso,

ele propunha uma direção para que determinada dificuldade pudesse ser sanada. Assim, por exemplo, se o aluno tinha facilidade em escrever melodias, Willy pedia a ele para escrever coisas não melódicas, se o aluno tinha facilidade em trabalhar com séries dodecafônicas, era pedido a ele que elaborasse um outro tipo de organização das alturas, e assim por diante.

8) Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?

Bem, eram muitos. Ele comentava as potencialidades do material proposto (o que era possível fazer com ele), a estrutura rítmica (um material não-tonal não deveria utilizar-se de uma estrutura rítmica adequada à tonalidade), as dificuldades técnicas e as limitações dos instrumentos utilizados, a “originalidade” (confrontando as soluções encontradas por nós e as soluções encontradas por um determinado compositor na história da música), o uso do sistema de referência, a unidade da obra, bem como certos aspectos negativos que deveriam ser levados em consideração no próximo trabalho.

9) Em que medida você considera haver, no âmbito das encomendas realizadas pelo próprio professor, uma abertura para as suas proposições criativas? Se possível, justifique a sua resposta.

Essa abertura havia no sentido em que Willy nos estimulava a trabalhar nossa criatividade justamente ali onde tínhamos dificuldades (v. resp. 7 e 8). As encomendas funcionavam como um meio para desenvolvermos as nossas potencialidades criativas.

10) Fazia parte da dinâmica das aulas a apresentação de propostas de trabalho de seu próprio interesse? Em caso afirmativo, como essas propostas foram trabalhadas?

Como disse acima, ele apenas discriminava alguns aspectos referentes ao tamanho da formação instrumental, de resto, a proposta era inteiramente nossa. Quanto ao “material sonoro”, a proposta era previamente acordada de maneira que pudéssemos desenvolver aspectos que, efetivamente, impusessem algum desafio. Em termos comparativos, era como numa aula de instrumento: o professor escolhe uma peça ou um método, objetivando certas qualidades que o aluno deverá desenvolver.

11) Havia algum outro espaço, no contato com o professor, para além das aulas individuais, no qual você pudesse mostrar e discutir acerca de trabalhos que criou por conta própria? Em caso afirmativo, como isso se dava?

Havia, sim, na própria residência dele. Era muito comum marcarmos encontros, junto com outros alunos, para discutirmos detalhes de algum trabalho, bem como atividades de natureza cultural – por exemplo, assistir a um filme, escutar um CD, ler e debater determinado texto etc.

12) O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim, pois as próprias etapas em que desenvolvíamos o trabalho exigia isso. Como dissemos na resposta 3, havia um trabalho de pesquisa e elaboração de um projeto antes de iniciarmos a efetiva escrita da peça. Willy estipulava prazos tanto para a pesquisa (entre 7 e 15 dias) quanto para a elaboração do projeto (novamente entre 7 e 15 dias). Entretanto, esses prazos dependiam muito do ritmo e das particularidades de cada aluno. Willy respeitava essas particularidades.

13) Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim, até hoje. Embora esteja compondo esporadicamente, minha atividade de pesquisa com música se intensificou na medida em que ingressei na carreira acadêmica – como se sabe, isso exige disciplina e seriedade com o trabalho de pesquisa.

14) Considerando a vivência que teve em contato com as aulas do Willy, você considera que elas contribuíram, de alguma forma, para uma formação que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora? Em caso afirmativo, em qual ou quais âmbito(s) isso se deu?

Antes de tudo, é preciso dizer que essa questão acerca de uma educação libertadora era um assunto sobre o qual Willy se debruçava constantemente. Debatíamos muito essa questão sempre que havia a oportunidade, e em alguns casos, a partir de leituras de textos. No âmbito específico das aulas de composição, considero a proposta de Willy libertadora na medida em que ela era crítica e extremamente contestadora do *status quo*. Quer dizer, nenhum assunto era abordado por ele como um dado absoluto e inquestionável, mas como coisas historicamente constituídas (inclusive a música contemporânea). Se, por um lado, ele rechaçava um ensino

“tradicional” de composição que simulasse a linguagem tonal (linguagem esta historicamente situada), por outro, ele também recusava uma aceitação servil de certos clichês e modismos presentes na música do século XX. Ao terminarmos o curso de composição, mais do que um aprendizado meramente técnico e de soluções prontas, havíamos adquirido alguma noção (e por isso mesmo uma perspectiva crítica) dos problemas que envolvem compor música nos dias atuais. Não há uma linguagem corrente de “música erudita”, e esse é um problema com o qual um compositor de hoje tem que lidar, de uma forma ou de outra.

15) Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido negativa, ou caso sinta a necessidade de especificar: como seria uma formação em composição musical que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora, para você?

* * *

16) Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a) na ECA.

* * *

Participante: Alexandre Ulbanere

1) Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?

Fiz o curso regular em seis módulos; a disciplina intitulada “*Linguagem e Estruturação Musicais*” durante o período que cursei o curso de Regência e, uma segunda vez, no ano 2000, para registrá-lo. Depois de terminar os seis módulos, trabalhei individualmente (na verdade, eu tive aula em dupla por 3 anos – um colega de composição) durante 5 anos.

2) Qual foi o período em que você estudou com o Willy na ECA?

Tomei contato com o Willy em 1993, através do primeiro módulo (semestre) da disciplina “*Linguagem e Estruturação Musicais*”; e o trabalho individual foi encerrado no final do ano 2000. No entanto, para corrigir e editar os anexos da minha dissertação de mestrado – o registro dos seis semestres do curso, realizados no ano 2000 – trabalhamos mais 2 anos, entre 2003 e o primeiro semestre de 2005.

Especificamente acerca das aulas individuais de composição que teve com Willy na ECA:

3) Você se lembra de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?

Sim. As aulas eram um bate-papo entre compositores – um bate-papo entre iguais, portanto. Em que ele pedia uma peça, orientava os passos a serem seguidos, sugeria escutas e discutia o processo de composição e, por fim, analisava o produto final.

4) Que tipos de trabalho e estudo eram solicitados a você ao longo das aulas individuais?

Normalmente leituras (ele citava muitos autores e textos, inclusive de outras áreas) e audições. Sempre pedia para evitarmos audições de músicas contemporâneas, para que não contaminassem as nossas próprias ideias. Exemplo: se a peça era um trio, ele pedia que fosse um trio “heterodoxo”, como vibrafone, clarinete e tuba. Uma combinação incomum no passado. Então, pedia para que ouvíssemos as possibilidades do vibrafone em conjuntos de jazz etc. O clarinete em jazz (música popular) ou músicas da Tradição até o romantismo e a tuba, idem. Mas, também, ele se interessava por tudo. Se, acaso, o processo fazia com que você escrevesse um texto, ou discutisse um assunto pertinente com alguém, ou relacionasse o

que você estava trabalhando com um quadro, por exemplo, ele pedia informações e ouvia toda a gama de relações que você havia feito.

5) Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante?

Em caso afirmativo, por favor, especificar.

Sim. Todos. Posso dizer que, até encerrarmos a relação professor/aluno de composição (e mesmo hoje!), todas as peças que escrevo são para ele. O processo e o raciocínio musical para se chegar ao fim determinado – quase uma metodologia – estão no meu trabalho até hoje. No entanto, o que me marca muito é a maneira de relacionar texto e música – compreender um texto (poema) e dizê-lo musicalmente (base do Lied). E, fundamentalmente, uma maneira de ouvir música – compreender as relações entre sons e silêncios no fluxo temporal.

6) Havia algum tipo de progressão ao longo dos trabalhos solicitados a você? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim. O trabalho individual começava (para mim) com um trabalho para um pequeno conjunto – de 3 a 5 instrumentos (como dito anteriormente, em uma combinação não usual para a tradição. Logo, esse número era ampliado para 5 a 13 instrumentos. Depois, ele pedia uma canção. Logo, uma peça para instrumento solo que não fosse piano) com, no mínimo, 8 minutos. Depois, uma peça para orquestra de cordas e, no final, para encerrar o trabalho, uma peça para orquestra.

7) Especificamente no âmbito de cada trabalho de criação solicitado, havia algum tipo de direção em trabalhos de criação musical? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Não percebi um direcionamento, a não ser, as regras já comentadas acima (conjunto não usual para a tradição e o número de instrumentos). O Willy queria ou pretendia que o aluno se manifestasse individualmente como compositor. Esforçava-se para que a maneira individual de cada aluno dizer musicalmente uma ideia prevalecesse.

8) Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?

Primeiramente, se a ideia musical estava clara. Depois, se ela estava realizada – o tempo da harmonia, por exemplo; –, se dizia algo novo e, por fim, se era “bonito”. A minha maior satisfação como aluno era surpreendê-lo e emociona-lo.

9) Em que medida você considera haver, no âmbito das encomendas realizadas pelo próprio professor, uma abertura para as suas proposições criativas? Se possível, justifique a sua resposta.

Eu me sentia totalmente livre para realizar o que quisesse. A não ser as regras básicas – número de instrumentos, etc – eu era livre para fazer o que quisesse. O que ele não admitia – e eu também não – eram cópias ou muletas. Por exemplo, usar como meu, sem justificativa musical, a harmonia de um trecho de sonata de Beethoven. Mas já ouvi trabalhos de alunos que tinham ou uma aura tonal ou uma escala usual (pentatônica, por exemplo) elogiados por ele.

10) Fazia parte da dinâmica das aulas a apresentação de propostas de trabalho de seu próprio interesse? Em caso afirmativo, como essas propostas foram trabalhadas?

Sim. No meu caso pessoal, quando trabalhamos a canção, depois de resolver o “problema”, nos aprofundamos, a meu pedido, em canções de protestos, notadamente marxistas ou de trabalhadores. Tomei contato com diversos trabalhos de compositores até então para mim desconhecidos, indicados por ele.

11) Havia algum outro espaço, no contato com o professor, para além das aulas individuais, no qual você pudesse mostrar e discutir acerca de trabalhos que criou por conta própria? Em caso afirmativo, como isso se dava?

Sim. Sempre tomávamos um café (eu, no caso, uma cerveja) em que discutíamos tudo. Inclusive meu trabalho como músico popular (baterista). Mostrei-lhe muitas gravações e repertórios das várias bandas com que trabalhei. Além disso, várias vezes fui convidado a sua casa, jantei com sua família e falei de coisas do meu interesse pessoal, como poetas, autores, romances, filmes (ele sempre pedia dicas) e touradas.

12) O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim. Várias vezes, durante meu trabalho com ele, ele me organizou uma agenda de estudos, já que eu tinha dificuldades de otimizar meu tempo. Eu perdia muito tempo e, muitas vezes, não sabia por onde começar meus estudos. Esse tipo de organização, inclusive, me ajudou posteriormente a organizar meu próprio pensamento, como aluno de pós, por exemplo;

e também o meu trabalho como compositor (o trabalho em casa).

13) Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Creio que sim. Vários. O hábito de uma escuta musical regular (ter, ao menos uma hora por dia para ouvir música); o hábito de ter um tempo semanal para compor etc. Se, hoje, com uma “vida adulta” correndo atrás de filhos e do dinheiro isso se perdeu um pouco, ainda tento mantê-los.

14) Considerando a vivência que teve em contato com as aulas do Willy, você considera que elas contribuíram, de alguma forma, para uma formação que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora? Em caso afirmativo, em qual ou quais âmbito(s) isso se deu?

Sim. Primeiro porque ele sempre respeitou – mesmo no primeiro semestre – a minha opinião (ainda que ignorante) sobre as questões que conversávamos (inclusive quando ele mostrava uma peça que acabara de compor). Segundo porque, ao invés de me dizer o que e como era a “verdade”, me deu uma maneira de busca-la por mim mesmo; tanto como compositor, como pensador da linguagem e como consumidor de outras artes. Indicava alguns livros, por exemplo, mas nunca desprezava ou descartava as minhas próprias buscas. Tanto que nunca discutiu a minha dissertação, sobre ele, comigo. Até hoje. Apenas fez seu trabalho, editando os anexos que fizeram parte da mesma. Nunca me perguntou como eu os estava interpretando durante a escrita.

15) Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido negativa, ou caso sinta a necessidade de especificar: como seria uma formação em composição musical que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora, para você?

Para deixar claro: considero a pedagogia de Willy a mais libertadora e completa possível.

16) Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a) na ECA.

Fiz questão de basear toda a minha própria metodologia de ensino de música no trabalho dele, para todas as clientelas. Desde crianças a músicos formados em universidades, adaptei a “maneira de pensar a linguagem” que “herdei” dele. Em princípio, o som e suas propriedades, relacionando-as com as propriedades da própria música. O conhecimento da história da

música – uma audição ativa dela – chamando atenção para questões linguísticas (desde o sistema de referência, o princípio unificador etc), explicando porque esse exemplo é interessante musicalmente. E outras músicas também: populares, não ocidentais etc. E, por fim, a criação: em todos os cursos e oficinas que ministrei ao longo dos anos, a criação musical esteve sempre presente como um trabalho final, um “feedback” do que foi dito no curso. Mas o que mais me recordo agora é a proximidade e a intimidade que ele tinha com os alunos (acho que com todos). Ele fazia questão de conhecer os alunos e se envolver com seus dramas pessoais. Eu mesmo, não me sentia à vontade com esse tipo de relação – tanto que evitei – não por ele; mas porque eu entendia e entendo até hoje que, de certa maneira, não era tão digno de sua atenção e de seu tempo. Por isso, sempre mantive um afastamento e um respeito enorme pelo tempo que ele me dedicava. Esse tipo de envolvimento com os alunos, é algo que eu, como professor, raramente tive. Evitava e evito ao máximo. De resto, creio que foi uma experiência que mudou minha vida e me mostrou que, o que eu queria ser quando crescesse, era possível.

Participante: Diogo Lefèvre**1) Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?**

Eu cursei a disciplina que se chamava “*Linguagem e Estruturação Musicais*” (chamarei de LEM) por vários semestres e depois as aulas de composição. Na verdade, em certo sentido, a disciplina LEM também era uma preparação para as aulas de composição. Eu me lembro que Willy iniciava o curso tratando da questão das simultaneidades em música, e, ao abordar este tópico, ele analisava, sobretudo, Chopin, principalmente os estudos. Eu me recordo também que, ao tratar da questão das simultaneidades, ele um dia realizou um experimento marcante: pediu que um pianista, que participava do curso, tocasse uma peça que só utilizava a região mais aguda do piano (pelo que me recordo, o pianista tocou *Apanhei-te Cavaquinho* de Nazareth), enquanto ele tocava um trecho da *Marcha Fúnebre* de Chopin, que permanece na região grave do teclado. Ao final dessa etapa, tínhamos que fazer um trabalho, uma peça de música para três rádios. Depois, eu me recordo que ele abordava mais Beethoven e sua maneira de estruturar as composições. Então o Willy analisava algumas composições de Beethoven, como a Sonata Op. 10 n.1, a *Apassionata*, as *Variações Diabelli*. Eu me recordo também que, ainda no período das aulas de LEM, mas não em uma fase mais avançada do curso, ele pediu que cada aluno apresentasse um seminário sobre algum compositor ou grupo de compositores do Século XX, e, depois dos seminários, ele também fazia os seus comentários. Eu fiz sobre a Segunda Escola de Viena e outros alunos fizeram, por exemplo, sobre Stravinsky, Bartók, Shostakovich, Cage, um outro aluno falou sobre os minimalistas. Eu lembro que ele disse que Shostakovich muitas vezes era pouco considerado pelo fato de ser tonal, mas os minimalistas eram tonais e eram melhor considerados, às vezes, apesar de serem tonais. Então, segundo Willy, Shostakovich era muitas vezes criticado por ser soviético, e não por ser tonal. Willy também considerava que as Histórias da Música não são neutras, refletem um ponto de vista de quem provém de uma classe social (burguesia). Sobre o período das aulas coletivas de Composição, eu relato e comento na questão 11.

2) Qual foi o período em que você estudou com o Willy na ECA?

Eu comecei a fazer aulas com o Willy (disciplina LEM) em 1994. Se eu não estou enganado, no início a disciplina era obrigatória para todos os alunos de música, no ano seguinte (1995) era obrigatória para os alunos de composição e também de regência e, depois,

somente para os alunos de Composição. As aulas coletivas de Composição²⁴⁰ devem ter se iniciado em 1996 ou 1997, e as aulas individuais de Composição em 1998. Embora eu tenha me formado no final de 1998, continuei fazendo aulas esporádicas com ele até entregar o que ele considerava como trabalho final do curso de Composição, uma peça para grande orquestra (no meu caso, tinha dois movimentos). Isto ocorreu em 2000 ou 2001 (primeiro semestre). Na verdade, eu considero o período das aulas coletivas de Composição tão importante para minha formação como o período das aulas individuais. Tais aulas coletivas também dizem muito a respeito da proposta pedagógica do Willy. Por estas duas razões, incluirei as lembranças das aulas coletivas de Composição nas próximas respostas.

Especificamente acerca das aulas individuais de composição que teve com Willy na ECA:

3) Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?

Em essência, as aulas eram baseadas em encomendas que ele fazia, e seguiam a progressão especificada na questão 6. Willy dizia que, no capitalismo, a música erudita não tem mais espaço como linguagem, e, por isso, muita coisa é permitida, porque já não há,

²⁴⁰ [Pergunta adicionada posteriormente e respondida pelo participante] Diogo, uma dúvida: essas aulas coletivas de composição a que você se refere, que teriam se iniciado em 1996 ou 1997, estavam dentro do curso de LEM? O que eram, exatamente?

[Resposta do participante] Pelo que me recordo, tais aulas já eram consideradas como pertencendo à disciplina composição, e eram frequentadas pelos estudantes de composição ou por estudantes de outros cursos que tivessem grande interesse pela composição, pois eram, e são, realmente, compositores. Havia, entretanto, uma parte maior de análise do que nas aulas de composição individuais com o Willy, que tive depois. Ele abordava as formas musicais e enfocava também alguns compositores, relacionando-os às formas abordadas. Eu me lembro, por exemplo, que ele comparou o segundo movimento da Sonata Op. 90 de Beethoven, um rondó, e um movimento de um concerto para piano de Mozart, que era em forma de variações. Willy observou que, no rondó de Beethoven, era possível observar alguns elementos típicos de uma obra de variações, e, naquele movimento de variações de Mozart, alguns elementos típicos de um rondó. Ao final de cada tópico, tínhamos de compor uma peça que se relacionasse com aquele assunto, como relato na resposta da questão 11.

[Ainda uma pergunta adicional acerca das aulas coletivas de composição] Você disse que as aulas coletivas de composição não eram parte da disciplina LEM, mas, sim, da disciplina de composição. Gostaria de saber: essas aulas coletivas de composição eram realizadas com uma turma maior reunida? Ou com horários especificados para grupos menores (digamos, duplas ou trios) de alunos?

[Resposta do participante] Pelo que me lembro (foi há 20 anos atrás), as aulas coletivas de composição eram de certa forma um estágio intermediário entre a disciplina LEM e as aulas individuais de composição. Ele primeiro abordava um tópico que considerava importante para a composição musical e, ao final de realizado esse estudo, pedia que compuséssemos uma peça relacionada ao assunto. As peças solicitadas não precisavam ser muito extensas e em geral a instrumentação era livre. As aulas eram frequentadas por todos os alunos do curso de composição mais os alunos de outros cursos que se interessavam muito por composição. Entretanto, não era uma turma muito grande, no máximo 6 alunos, mas não havia a subdivisão em grupos menores.

propriamente, um cliente. Então Willy dizia que, no caso das peças que ele encomendava para mim e para os outros alunos, ele era o cliente. Então ele citava, ironicamente, um dos motes do capitalismo: “o cliente tem sempre razão”. Ele dizia que era, para nós, uma boa oportunidade ter de fazer essas encomendas solicitadas por ele. Willy, inclusive, gostava de usar esse termo “encomendas”, ao invés de falar, por exemplo, em trabalhos escolares... Em geral, havia uma primeira fase de preparação. Nesta fase, o Willy sugeria também que eu ouvisse e estudasse algum repertório para me preparar para a composição. Por exemplo, antes de realizar o trabalho para grande grupo de câmara, ele sugeria o estudo da *Sinfonia de Câmara Opus 9*, de Schoenberg, e de *Metamorfoses*, de Richard Strauss. Eu me recordo de levar um plano geral das peças que eu compunha (no período das aulas individuais), no qual eu já tivesse uma ideia da estrutura da peça, antes de mostrar a composição, propriamente dita. Às vezes, no meio do processo de composição, ele também sugeria a audição de alguma(s) peça(s) do repertório. Durante a realização do último trabalho do curso, ele sugeriu que eu ouvisse *La Mer*, de Debussy, e algumas obras orquestrais de Villa-Lobos, *Erosão*, e as passagens orquestrais de *A Floresta do Amazonas*, buscando observar o trabalho com as texturas.

4) Que tipos de trabalho e estudo eram solicitados a você ao longo das aulas individuais?

Afora os trabalhos e estudos mencionados nas questões 3 e 5, eu me recordo, também, que o Willy tinha uma preocupação de que os ritmos empregados nas composições, minhas e de meus colegas, escapassem de uma métrica muito quadrada. Se não me falha a memória, houve uma semana em que ele nos pediu para ouvir os vários ruídos da vida cotidiana, e então imaginar como anotaríamos os ritmos formados por aqueles ruídos. Pelo que me lembro, essa atividade ainda ocorreu no período das aulas coletivas de Composição, mas me parece relevante para responder a pergunta.

5) Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante? Em caso afirmativo, por favor, especificar.

Eu me recordo que, depois de realizar o primeiro trabalho solicitado nas aulas individuais de composição (foi um duo, eu escolhi fazer a peça para oboé e violoncelo), ele não ficou muito satisfeito, e sentiu que eu estava com dificuldade de encontrar um caminho satisfatório. Então ele pediu que eu fizesse vários improvisos nas aulas seguintes, para eu achar um caminho por onde prosseguir. Desses improvisos surgiram duas peças. Um trabalho mais

curto, que é uma peça na qual o pianista toca e canta, em uníssono, sílabas diversas, sem fazer um texto. Outro trabalho foi o duo para declamação e piano *Dispersão*, sobre poema de Mário de Sá-Carneiro. Ao ouvir o primeiro esboço, o primeiro improviso, Willy achou interessante e disse para eu analisar o poema das maneiras que eu conseguisse, para que o resultado final fosse um todo orgânico, afim de que a relação entre texto e música não fosse a soma de alhos com bugalhos. Então eu deveria analisar a rima, a métrica do poema, a gramática e a sintaxe, as metáforas, como o poema evolui durante o seu percurso. Foi um trabalho importante para mim, no qual eu encontrei o meu caminho, aquilo que mais me interessava na composição.

6) Havia algum tipo de progressão ao longo dos trabalhos solicitados a você? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Havia uma progressão clara, no caso do período das aulas individuais de Composição. Esta progressão se referia à formação instrumental dos trabalhos solicitados. Assim, o primeiro trabalho era para um duo, o penúltimo, para uma orquestra de câmara, e o último, para grande orquestra. Houve um desvio nessa progressão, que o próprio Willy achou proveitoso para a minha evolução. Trata-se do desvio que relato na questão 5.

7) Especificamente no âmbito de cada trabalho de criação solicitado, havia algum tipo de direção em trabalhos de criação musical? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Durante o período das aulas coletivas de Composição havia sempre direções, porque cada trabalho ocorria depois de Willy abordar um tópico que ele considerava importante para a composição musical. Então depois que ele trabalhou a questão das polarizações, em grande parte tomando como base a teoria de Costère, nós tivemos de compor uma peça para instrumento melódico, na qual as polarizações ficassem claras, e depois deveríamos fazer um contraponto que se desviasse dessas polarizações (se eu não me engano, também deveríamos fazer uma outra versão a duas vozes, na qual o contraponto confirmava as polarizações da primeira melodia). Houve uma peça que tinha de ser um aba', houve também as Variações sobre o Opus 19 n.6, de Schoenberg. Já no período das aulas individuais de Composição, não havia mais uma definição prévia quanto à forma. O que havia de determinado era o número aproximado de instrumentos de cada trabalho, que seguia a progressão dita acima. Por outro lado, Willy, antes de ver o trabalho mais completo ou avançado, gostava que eu trouxesse um plano inicial, já com uma ideia da forma e do caminho que eu pretendia seguir naquele trabalho.

8) Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?

No caso de um trabalho realizado ainda no período das aulas coletivas de Composição, aquele que era para flauta e viola, ele considerou que a parte de viola estava pouco “violística”, pouco idiomática para viola, e então recomendou que eu ouvisse e lesse a peça *Haroldo na Itália*, de Berlioz. Houve um outro trabalho, já no período das aulas individuais de Composição, no qual ele comentou que a parte da voz estava bastante difícil de ser realizada por causa dos intervalos pedidos. Aquela composição era um quarteto para piano, flauta, clarinete e voz instrumental (a voz cantava uma melodia, mas era em vocalize, sem um texto). Em um outro trabalho realizado ainda na fase das aulas coletivas de Composição, havia uma passagem em *Ostinato*, e o Willy não gostou. O Willy considerava difícil a criação de um bom *Ostinato*, porque ele dizia que passagens assim tendem a paralisar o desenvolvimento. Houve um trabalho de composição meu que ele gostou bastante, *Dispersão*, um duo para declamação e piano baseado no poema homônimo de Mário de Sá-Carneiro. Depois de eu mostrar a peça completa, ele elogiou a composição, e até pediu para eu mostrar para outros alunos, mas disse que ele, pessoalmente, não gostava muito daquele poema. Entretanto, ele não havia criticado o poema enquanto eu estava compondo a peça, pois ele percebera o interesse que o poema despertara em mim, e viu que seria proveitoso eu compor aquela peça naquele momento. Em alguns trabalhos anteriores, ele considerou que havia algumas passagens com uma métrica mais regular que ele considerava fora de contexto e ele dizia assim: “ou Webern ou Shostakovich”, ou, então “nem Webern nem Shostakovich”.

9) Em que medida você considera haver, no âmbito das encomendas realizadas pelo próprio professor, uma abertura para as suas proposições criativas? Se possível, justifique a sua resposta.

Em certo sentido, as encomendas do período das aulas individuais de composição envolviam bastante liberdade para o aluno. O que havia de determinado naquelas encomendas era a complexidade crescente da formação instrumental (~duo, ~quinteto, ..., até chegar na grande orquestra), e não uma forma determinada ou um estilo determinado. Na verdade, a realização de propostas de trabalho de interesse mais especificamente pessoal meu surgiu naquilo que relatei na questão 5.

10) Fazia parte da dinâmica das aulas a apresentação de propostas de trabalho de seu próprio interesse? Em caso afirmativo, como essas propostas foram trabalhadas?

Dentro daquela progressão de trabalhos para formações cada vez maiores, logo houve uma interrupção, depois de eu compor o duo para oboé e violoncelo. Eu relato melhor isto na questão 5. Mas, enfim aquela peça para declamação e piano (*Dispersão*) foi uma composição que tomou vários meses, e depois eu retomei a ordem inicial proposta pelo Willy. Eu sei que, no programa original do curso de composição do Willy, fazia parte a composição de uma peça baseada em um poema, como uma canção de câmara ou algo nesse sentido, mas, por conta de meu interesse preferencial por esse gênero de composição, durante o período que estive sob orientação do Willy, a peça mais longa que eu compus foi esse duo para declamação e piano, *Dispersão*, e eu também compus um ciclo de canções baseadas em um Hai Kai que ele me sugeriu (este ciclo se chama *As Três Borboletas*).

11) Havia algum outro espaço, no contato com o professor, para além das aulas individuais, no qual você pudesse mostrar e discutir acerca de trabalhos que criou por conta própria? Em caso afirmativo, como isso se dava?

Pelo que me lembro, as aulas de composição começaram como aulas coletivas, nas quais os vários alunos de composição mostravam seus trabalhos para a proposta daquele segmento do curso. Comentarei aqui o que lembro desta fase, de aulas de Composição coletivas. Willy tratou de vários assuntos, e quando ele acabava de tratar de cada um desses assuntos, tínhamos de fazer um trabalho de composição. Na maior parte desses trabalhos, a formação instrumental era livre, e a maior parte deles eu fiz para piano solo. Pelo que me lembro, ele tratou da parte inicial do livro *Fundamentos da Composição Musical*, de Schoenberg, e aí o objetivo era realizar um trabalho de composição pouco extenso, no qual as ideias estivessem expostas de maneira clara, talvez fosse um aba'. Quanto à forma aba', o Willy analisou uma peça do Álbum para a Juventude (a peça de nº 11) de Schumann, analisou dois Noturnos de Chopin (Op. 27 n. 1 e Op. 48 n.1), sendo que, no exemplo de Schumann, a segunda seção A era uma recapitulação literal da primeira, e, no último exemplo de Chopin, Willy considerava que se tratava de uma forma ABA' transfigurada, tal a maneira que o segundo A se diferencia do primeiro. Willy também abordou a questão das polarizações, a partir de Costère. Ao final deste tópico, tivemos de compor uma peça para instrumento melódico, na qual a questão das polarizações estivesse presente, e, em seguida, realizar um contraponto com outro instrumento melódico, que reforçasse ou desviasse as polarizações da linha composta para a peça anterior

(no meu caso, foram composições ou estudos de composição para flauta, e depois para flauta e viola). Willy também, na fase das aulas coletivas, contrapôs as maneiras de Beethoven e de Mozart estruturarem suas composições musicais. Eu lembro que ele analisou o segundo movimento da Sonata Opus 90 de Beethoven e um movimento de um concerto para piano de Mozart, que era em forma de variações. Willy também analisou algumas peças de Schumann, partindo da ideia de Condensação e da poesia como Condensação. Lembro também que Willy pediu que ouvíssemos todos os Scherzos das Sinfonias de Mahler, e que em aula nos detivemos sobre o Scherzo da 7ª Sinfonia de Mahler. Willy também mostrava composições dele próprio que tinham relação com o assunto que ele abordava a cada etapa do curso. Também mostrava composições recentes dele, então tivemos bastante contato com as composições dele anteriores (sobretudo década de 1970), e também as daquele período (década de 90). O contato com as obras do próprio Willy também foi muito frutífero. Às vezes, quando ele mostrava uma composição nova, ele pedia que tentássemos fazer uma crítica do que havíamos escutado. Muitas vezes o Maurício de Bonis tocava as composições recentes do Willy, no caso das canções ao lado da soprano Caroline de Comi. Naquele período das aulas coletivas de Composição houve um outro trabalho, em certo sentido extracurricular, no qual tivemos que compor uma peça para Flauta Solo inspirada na escultura *A Tocadora de Flauta*, de Camille Claudel. Este trabalho se deu porque o Willy conseguiu um espaço para que as peças fossem tocadas durante a exposição que estava ocorrendo na Pinacoteca de São Paulo (na época, a Pinacoteca estava no Ibirapuera). Nessa ocasião, tivemos a possibilidade de ouvir também as peças dos estudantes das turmas de composição de outros anos.

Eu me lembro de um outro trabalho que ele propôs: deveríamos compor três peças dodecafônicas, uma deveria expressar uma grande tristeza, outra uma grande alegria, e outra uma emoção específica que nós escolhêssemos. Talvez este trabalho ele tenha solicitado depois da audição comentada de todas as obras de Webern que receberam número de Opus, na sequência, do 1 ao 31. Em algum momento das aulas de Composição, ele também abordou composições de Liszt, como a Sonata em Si menor. O último trabalho que me lembro que foi realizado nas aulas coletivas de Composição Musical foram as Variações para Piano sobre o Opus 19 n. 6, de Schoenberg. Nesta fase das aulas coletivas de Composição Musical, tínhamos sempre a oportunidade de ouvir como os colegas de curso (por exemplo, o Marcus Siqueira, o Thiago Cury e o Mylson Joazeiro) criavam suas peças, a partir das mesmas propostas. Essa experiência das aulas coletivas de composição foi também muito enriquecedora, porque tínhamos a possibilidade de, diante de um mesmo ponto de partida,

observar as soluções e criações do Willy e de nossos colegas. Houve também uns dois trabalhos compostos por mim que o Willy pediu para eu mostrar aos alunos de Composição de turmas mais jovens.

12) O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Quanto às tarefas de composição, eu me recordo que havia uma fase inicial de preparação, da qual fazia parte ouvir repertório relacionado à formação instrumental para qual eu iria compor a peça e, em seguida, eu deveria realizar um plano geral da peça. No caso dos trabalhos baseados em textos poéticos (peças vocais), parte da preparação inicial era analisar o poema.

13) Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Essa questão de realizar uma preparação para a composição também fez parte do processo de criação de outros trabalhos de composição que realizei depois do período em que estudei com o Willy.

14) Considerando a vivência que teve em contato com as aulas do Willy, você considera que elas contribuíram, de alguma forma, para uma formação que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora? Em caso afirmativo, em qual ou quais âmbito(s) isso se deu?

Eu considero que sim. Sobretudo sob dois pontos de vista. De um lado, boa parte das aulas que tive com o Willy, desde a disciplina LEM até pelo menos o período final das aulas coletivas de Composição, foram aulas de análise. Uma análise pessoal, original. E a análise musical é muito libertadora para o compositor, no sentido de que ela permite ao compositor aprender princípios das obras de outros artistas e reaplicá-los e reinventá-los em seu próprio trabalho. Por outro lado, sobretudo no período das aulas individuais, eu vejo que o Willy, de certa forma, buscava junto comigo, ou fazia que eu buscasse caminhos para as minhas composições. O momento em que isso se deu de maneira mais intensa e decisiva foi quando ele, de certa forma, interrompeu aquela progressão das encomendas, e, antes de eu realizar o que seria o próximo trabalho (um quarteto ou quinteto), pediu-me para trazer vários improvisos diferentes, a partir dos quais eu acharia caminhos para a minha próxima composição. Na resposta da questão 5 eu relato melhor essa vivência. Por outro lado, ao

encerrar o curso, nos trabalhos seguintes eu senti que podia utilizar elementos musicais que o Willy talvez não aprovasse, por que agora ele já não era mais o cliente.

15) Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido negativa, ou caso sinta a necessidade de especificar: como seria uma formação em composição musical que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora, para você?

A minha resposta anterior foi positiva, mas vejo nas disciplinas preparatórias ou associadas à composição (contraponto, harmonia), um caminho que me parece libertador. Estas disciplinas eu não estudei com o Willy, mas vou mencioná-las, por que elas estão muito ligadas à composição. Esse caminho consiste em derivar as diretrizes de escrita musical de um estudo dos repertórios, ao invés de partir de regras prévias abstratas. Ou seja, ao invés de se pensar em regras absolutas para a condução de vozes, o aluno parte da verificação: como se dá a condução de vozes no barroco, ou na renascença, ou no romantismo, ou no século XX. É um caminho que, no caso da Harmonia, é adotado por Diether de la Motte, e, no caso do contraponto, por Diether de la Motte e Harold Owen, em seus livros sobre o assunto. Acredito também que o estudante de composição, ao mesmo tempo em que deve estar aberto a absorver aquilo que o professor tem a ensinar, também deve analisar as obras que o próprio estudante admira e sente afinidade, para assim encontrar o próprio caminho.

16) Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a) na ECA.

Eu vou relatar aqui uma aula que tivemos durante o período das aulas coletivas de Composição. Naquela época, houve uma exposição de pinturas do artista Giorgio Morandi no MASP, que o Willy quis visitar e comentar conosco. Pelo que me recordo, foi no período em que estávamos nos preparando para compor as Variações sobre o Op. 19 n. 6, de Schoenberg. Willy considerava que havia dois aspectos que podíamos aprender com aquela exposição. De um lado havia, na exposição, muitas Naturezas-Mortas, pinturas que retratavam garrafas, e Willy comentava o fato de cada quadro ter a sua individualidade, apesar de vários deles se basearem na mesma temática. Nesse sentido, era também uma lição para compormos uma peça de variações a partir de um tema. Por outro lado, Willy valorizava em Morandi o fato de ser um artista que foi fiel ao próprio caminho, criando com uma certa independência em relação às flutuações das tendências mais em voga a cada momento. Willy também recomendou que nós lêssemos as *Cartas a um Jovem Poeta* de Rainer Maria Rilke. Acredito

que o interesse que o Willy tem pelas outras artes é algo que ele procurou nos transmitir em suas aulas.

Participante: Marcelo Gomes de Queiroz

1) Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?

Linguagem e Estruturação Musicais I a VI, Composição I a IV.

2) Qual foi o período em que você estudou com o Willy na ECA?

Entre 1997 e 2003.

Especificamente acerca das aulas individuais de composição que teve com Willy na ECA:

3) Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?

As aulas individuais, ou “encontros” como o Willy chamava, sempre foram espaços de ampla discussão, jamais se restringindo a aspectos estritamente técnicos da escrita ou criação musical, mas abrangendo todos os aspectos da formação musical, incluindo história da música e repertório, interpretação e performance, acústica e orquestração, além de cultura geral, literatura, cinema, história, filosofia, sociologia e política.

4) Que tipos de trabalho e estudo eram solicitados a você ao longo das aulas individuais?

Todos os encontros com o Willy envolviam a apreciação crítica de obras musicais de períodos diversos, além de leituras que seriam discutidas nas semanas seguintes. Os trabalhos de composição especificamente eram tratados como “encomendas”, em que o “cliente” (Willy) determinava alguns aspectos (por exemplo, “preciso de uma peça para canto e piano” ou “preciso de uma miniatura para um instrumento solo”), deixando os demais aspectos para livre escolha.

5) Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante? Em caso afirmativo, por favor, especificar.

Essa é uma pergunta difícil de responder, pois num certo sentido todos os trabalhos foram marcantes. Dificilmente os trabalhos eram concluídos em uma única semana, mas sim envolviam alguns encontros e discussões para refinar elementos técnicos (por exemplo, o nível de dificuldade instrumental), formais (estrutura, fraseologia, rítmica) e estéticos (afinal o

resultado teria que agradar tanto ao compositor quanto a seu cliente). Esse processo ao longo de algumas semanas fazia com que cada trabalho passasse a ser valorizado por seus aspectos singulares, pelos desafios novos que trazia, que o tornavam especial e por isso marcante.

6) Havia algum tipo de progressão ao longo dos trabalhos solicitados a você? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Como cada novo trabalho envolvia novos desafios, naturalmente existia uma progressão na sequência deles, embora a métrica específica desse “progresso” não seja óbvia, visto que não seria determinada exclusivamente por fatores objetivos (por exemplo, o número de instrumentos ou a duração), mas por toda a experiência acumulada de trabalhos anteriores e dificuldades encontradas (algumas superadas e outras não), ou seja, a progressão necessariamente trazia um forte componente subjetivo, variando de aluno para aluno, ainda que as encomendas pudessem ter uma mesma formulação (do que me lembro, todos os alunos passavam por encomendas para “piano solo”, “voz e piano” e “conjunto de câmara”, para citar algumas).

7) Especificamente no âmbito de cada trabalho de criação solicitado, havia algum tipo de direção em trabalhos de criação musical? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Do ponto de vista estético, eu diria que praticamente nenhuma direção. As encomendas eram na maioria das vezes definidas a partir de critérios técnicos e formais, como as formações instrumentais já mencionadas, ou ainda a exploração de algum sistema específico (lembro por exemplo de algum trabalho construído a partir de princípios seriais, mas não lembro se foi em *Linguagem e Estruturação Musicais* ou *Composição*). Em nenhum outro aspecto o Willy tentava condicionar ou influenciar o resultado, dando ampla liberdade para a exploração e a criatividade.

8) Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?

Eu diria que a postura do Willy, enquanto cliente que recebia as encomendas, era de uma generosidade absoluta, não no sentido (banal) de elogiar ou gostar de qualquer coisa, mas no sentido de demonstrar total interesse em compreender aquilo que o aluno buscava e confrontar essa expectativa com suas próprias impressões. O sistema de encomendas visava antes de mais nada suprir uma carência que praticamente todo compositor da chamada

“música erudita contemporânea” encontraria no “mundo real”: a (in)existência de um público ao mesmo tempo crítico e interessado. O Willy-cliente se colocava então na posição desse público interessado, e as discussões críticas acerca dos trabalhos composicionais deambulavam por todos os possíveis aspectos musicais relevantes, desde a impressão aural (de uma escuta sem a partitura, ou da escuta interna a partir desta) até a análise de elementos morfológicos e notacionais, passando por considerações sobre a estruturação rítmica, melódica e tímbrica.

9) Em que medida você considera haver, no âmbito das encomendas realizadas pelo próprio professor, uma abertura para as suas proposições criativas? Se possível, justifique a sua resposta.

Na minha experiência, o espaço para as proposições criativas sempre existiu, tanto no âmbito das encomendas realizadas pelo Willy quanto nas propostas de composição/encomendas trazidas pelos próprios alunos. Em relação às encomendas realizadas pelo próprio Willy, essa abertura se dava pela própria ausência de direcionamento posterior à proposição inicial, ou seja, eu como aluno sentia total liberdade tanto para colocar problemas quanto para buscar soluções relativas à encomenda musical.

10) Fazia parte da dinâmica das aulas a apresentação de propostas de trabalho de seu próprio interesse? Em caso afirmativo, como essas propostas foram trabalhadas?

O Willy sempre foi receptivo aos trabalhos composicionais, encomendados por ele ou não, colocando-se naquela posição de “público crítico e interessado” em todos os casos. Lembro especificamente de duas composições não encomendadas que me interessavam particularmente pela perspectiva (talvez ingênua) de poder ser ao mesmo tempo compositor e intérprete: uma peça para flauta-doce solo (*Fantasmas*), que eu efetivamente cheguei a apresentar em 2004 (na MariAntonia-USP), e uma peça para cello solo (*Ponto e Círculo*), estreada no ENCUN 2014 pelo cellista William Teixeira da Silva (hoje docente na UFMS). As perspectivas críticas oferecidas pelo Willy foram fundamentais para a conformação final dessas peças.

11) Havia algum outro espaço, no contato com o professor, para além das aulas individuais, no qual você pudesse mostrar e discutir acerca de trabalhos que criou por conta própria? Em caso afirmativo, como isso se dava?

Após o término do curso de composição na ECA o Willy sempre permaneceu disposto a marcar encontros para falar de composição e de tudo o mais que nos interessasse, geralmente na casa dele, e essa dinâmica de encontros e discussões continuou por alguns anos além da minha formatura, até o momento em que eu interrompi minha produção composicional. Desse ponto em diante os encontros continuaram, com menor frequência, mas não para discutir trabalhos de minha produção.

12) O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Não lembro de alguma orientação específica nesse sentido. Lembro da forma como ele organizava o tempo de estudo dele, de uma maneira que me parecia bastante metódica e disciplinada, mas aparte alguma influência indireta por esse exemplo, não lembro de ser direcionado em relação ao uso do meu tempo.

13) Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Não se aplica.

14) Considerando a vivência que teve em contato com as aulas do Willy, você considera que elas contribuíram, de alguma forma, para uma formação que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora? Em caso afirmativo, em qual ou quais âmbito(s) isso se deu?

Se por “educação libertadora” se entende a formação de um espírito crítico com a capacidade de questionar verdades legadas ou conjunturas vigentes como se fossem necessidades lógicas, ou ainda a conscientização como forma de desmascarar quaisquer mecanismos que tenham por objetivo enfraquecer aquela capacidade, então a minha convivência com o Willy definitivamente contribuiu para a minha formação, não apenas musical mas sobretudo humana, em plena concordância com uma tal proposta.

15) Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido negativa, ou caso sinta a necessidade de especificar: como seria uma formação em composição musical que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora, para você?

Não se aplica.

16) Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a) na ECA.

Acredito que um dos aspectos mais fundamentais da maneira como o Willy abordava as aulas individuais era a absoluta horizontalidade na relação professor-aluno: nunca nesses mais de 20 anos que o conheço ele me disse qualquer coisa que pudesse sugerir algo como “eu sei mais do que você” ou “respeite a hierarquia que nos separa”. Muito ao contrário, eu diria que ele sempre gostou de inverter esses papéis, aceitando e mesmo pedindo sugestões de escutas, leituras e filmes, além de sempre solicitar “críticas impiedosas” ao mostrar uma nova composição ou um novo texto seus. Seu sistema de avaliação nas aulas individuais era ao mesmo tempo brilhante e terrível: autoavaliações nas quais, além de uma nota numérica, pedia que destacássemos tanto as coisas boas que realizamos quanto aquelas que não nos contentaram completamente. Brilhante, pois partia do princípio de que sabíamos perfeitamente - talvez até mais do que ele próprio - o que realizamos e o que deixamos de realizar. Terrível, pois nos forçava a uma autoanálise em confronto com nossas próprias expectativas, que eram tanto mais altas quanto maior o nosso comprometimento com o processo de aprendizagem.

Participante: Marcus Barroso de Siqueira (Marcus Siqueira)

1) Qual foi o período em que você estudou com o Willy?

Estudei com o Willy tanto no CMU-ECA/USP quanto em aulas particulares. De 1993 até 2009, portanto 16 anos.

2) Você realizou quais estudos ou cursos com o Willy, especificamente?

Cursei todo o curso de *Linguagem e Estruturação Musicais* algumas vezes e fiz aulas particulares de composição. As aulas particulares ocorriam às vezes na Universidade, e também em sua casa (cerca de duas vezes por semana). O curso de *Linguagem e Estruturação Musicais* eu fazia simultaneamente; por exemplo, quando eu terminava o 2º semestre, iniciava o 3º; depois quando concluía o 3º semestre, automaticamente eu iniciava o 4º, e assim por diante, até iniciar novamente o 1º semestre, etc.

Especificamente acerca das aulas individuais de composição que teve com Willy:

3) Você se recorda de como era a dinâmica das aulas individuais? Havia algum tipo de atividade recorrente ou alguma prática que possa ilustrá-las?

As aulas individuais possuíam várias frentes de trabalho. Fica complicado elencar todas em uma sequência real, pois eu estou já há 10 anos longe daquela regularidade, mas eu diria que suas aulas individuais tratavam dos seguintes temas:

- Solfejo atonal.
 - o Willy tinha um sistema de solfejo que acontecia de forma livre, a partir de uma escrita convencional intervalar no papel não pautado. Por exemplo, ele dizia: “pense num som base, agora cante uma segunda maior ascendente, agora uma quarta justa descendente, cante uma terça menor ascendente e uma segunda maior ascendente, agora uma sétima menor descendente...” etc... tudo isso escrito em um papel comum, e depois aplicado à voz, propriamente dita. Depois modulávamos o som base e continuávamos com a mesma sequência intervalar. Como em uma transposição. Quando ele percebia que eu estava tranquilo com esta atividade, eu passava a escrever exercícios melódicos sem qualquer instrumento de apoio, salvo o diapasão. E, depois, novos intervalos, e tudo novamente.

- Escuta ativa de repertório (erudito, popular, do folclore universal...).
 - o Nesta atividade nós escutávamos um vasto repertório e a ideia era que eu explicasse para ele o que eu estava ouvindo. Desde a forma musical, toda a parte da percepção motívica, sistema de referência, uma análise mais fenomenológica ou mesmo uma leitura mais poética, afetiva, etc.

- Proposição de leitura de livros técnicos musicais, leitura de literatura marxista, leitura de romances, poesia, prosa, textos sobre arte em geral, enfim, uma infinidade de proposições de leituras.
 - o Através dessas proposições de leitura, muitas vezes surgiam ideias musicais vinculadas diretamente ou indiretamente com o material proposto. Por exemplo, ele me apresentou um poeta brasileiro de origem japonesa (Jorge Koshiyama), e, a partir daí, eu escrevi 3 madrigais a 16 vozes, tendo o Jorge junto no processo, para ouvir, criticar e sugerir suas impressões, etc. Nessa atividade, o Willy me fez cantar todas as vozes de uma forma linear e não linear. Eu tinha que solfejar todas as vozes solistas saltando de uma parte a outra, sem que eu perdesse o controle do solfejo rítmico e melódico. O Willy também era categórico com relação aos pontos de apoio para o cantores, de modo que a escrita polifônica proposta por mim fosse factível para um coro profissional, tendo como rigor de base uma escrita que não dependesse, a priori, de nenhum suporte não vocal.

- Contato com filmes de arte, sobretudo Bergman, Godard, Fellini, Tarkovsky, etc.
 - o Por exemplo, depois de assistir 8½ do Fellini, eu compus uma obra para dois violinos, vibrafone e soprano, montada sobre a introdução do filme; todo o plano de sobrevoos do helicóptero.

- Análise de obras de diferentes períodos da História da Música.
 - o Fizemos análises de obras variadas, e, a partir dessas análises, ele me propunha escrever alguma coisa que dialogasse com qualquer material advindo das análises. Seja uma série, o modo de desenvolver o material, a instrumentação, algum tipo de núcleo musical.

4) Que tipos de trabalho e estudo eram solicitados a você ao longo das aulas individuais?

Muita leitura de dicionários, livros pontuais sobre algum assunto específico; por exemplo, para eu escrever uma obra para orquestra, eu tive que pesquisar o verbete orquestra no Grove (edição completa disponível da biblioteca da ECA) e outros dicionários em Italiano, francês e alemão. Depois, eu tinha que escrever uma síntese de tudo que foi lido, apresentar para ele essa síntese, e, se ele não estivesse convencido de que eu tinha feito um bom trabalho de pesquisa, ele colocava alguns pontos não abordados por mim, e daí eu tinha mais dois ou três encontros até que o tema fosse exaurido. Desta forma, praticamente tudo que ele me pediu seguiu essa linha de pesquisa preliminar. Depois vinham as questões de repertório como, por exemplo, além de ter que ouvir (com e sem partitura) praticamente tudo que tinha disponível na ECA, além de outros CDs que ele me emprestava, ele me pedia para cantar os temas de obras variadas. Por exemplo, o tema da 7ª Sinfonia de Prokofiev. Cantarolar os temas das Sinfonias de Beethoven era obrigação, e o mesmo ocorria com os grandes nomes da música erudita universal.

Outra atividade que, no início, era muito complexa, naquele tempo, era pegar um livro de História da Música, procurar, ouvir e ler tudo o que estava sendo citado no livro, além de pesquisar no dicionário cada nome ou cada palavra desconhecida. E, depois, ele me arguia em diferentes pontos do livro. Finalizado um livro como o do Palisca, depois eu tinha que iniciar um outro livro de história com os mesmos procedimentos. E, por fim, um terceiro livro de história. E assim, fui ler sobre melodia, contraponto, harmonia, história, história social da arte, sobre poesia e literatura, etc.

5) Há algum tipo de trabalho pedido a você nessas aulas que considera marcante? Em caso afirmativo, por favor, especificar.

O trabalho mais marcante que eu passei com o Willy foi minha prova de final de curso de composição. Isso foi depois de muitos anos de trabalho árduo – às vezes, eu ia à sua casa duas vezes ou mais por semana e ficava lá trabalhando desde a hora depois do jantar (20:30) até uma 02:30 da madrugada. E, então, um dia, na USP, ele me disse: “Caratinga”, amanhã você vai em casa à tarde porque eu vou fazer uma prova com você para ver se você está preparado para ser um compositor mesmo; leve apenas um diapasão, lápis, borracha e papel com muitos pentagramas (aqueles de orquestra)”. No outro dia, cheguei lá em sua casa no horário combinado (cerca das 14:00) e ele me falou: “hoje é o exame de composição... se você for bem, considere-se formado e a partir daqui seremos colegas compositores... se você for mal,

teremos que continuar um pouco mais”. E, então, a atividade consistia em escrever 6 brevíssimas peças para orquestra, e, depois, eu deveria tocá-las ao piano (reduzindo). Cada peça tinha um contorno composicional bem distinto:

- 1ª uma obra serial com uma série do Webern;
 - 2ª uma obra com auras tonais;
 - 3ª uma obra que explorasse, sobretudo, a tessitura da orquestra;
 - 4ª uma obra que não operasse na tradição da orquestra;
 - 5ª uma obra operasse dentro da tradição da orquestra (somente o projeto da obra);
 - 6ª uma obra de livre imaginação que misturasse tudo que existe.
- Se eu fizesse 4 obras, eu estaria formado, se eu fizesse 5 obras, eu ganharia um presente e, se eu fizesse as 6, eu seria um gênio! (risos)
 - Eu teria cerca de 4 horas para concluir o trabalho. Eu não poderia, de forma alguma, me utilizar de qualquer suporte que não fosse apenas o diapasão. Nenhuma consulta em livros de orquestração, etc.
 - Resultado: eu fiz 4 obras e, quando estava na 5ª, ele me convidou para ir em seu estúdio e iniciar a redução ao piano.
 - Ao final, ele me perguntou como seria a 6ª peça, e eu disse que não saberia por onde imaginá-la, e então ele sorriu e disse: “esse foi somente para te sacanear mesmo ...” (risos)... mas eu expliquei como seria a quinta peça, porque eu havia feito o projeto da composição e estava iniciando alguns esboços... enfim.
 - Ao todo foram, 4 horas de trabalho sem pausa e fui aprovado com direito a presente.

6) Havia algum tipo de progressão ao longo dos trabalhos solicitados a você? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

- Solfejo
- Leitura de Tratados de Orquestração
- Leitura de História da Música (mínimo 3 livros)
- Leitura variada sobre assuntos variados
- Composição de exercícios musicais segundo critérios que ele julgava ser interessantes e fundamentais para a formação de um jovem compositor.

7) Especificamente no âmbito de cada trabalho de criação solicitado, havia algum tipo de direção em trabalhos de criação musical? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

O madrigal a 16 vozes solistas é um bom exemplo. Antes de iniciar a escritura musical, eu fui estudar toda a história da música voltada para os madrigais. Do medieval ao presente. Após uma pesquisa complexa de repertório e escuta musical (com e sem partituras), eu fui ler verbetes de dicionários como o Grove e outros disponíveis. A partir da leitura dos verbetes, fui buscar ouvir tudo aquilo que era citado e eu desconhecia. O Willy tinha praticamente um repertório fonográfico impressionante em sua casa. A partir daí, eu também comecei a compreender a importância em se ter uma bela fonoteca pessoal. Naquela época, não existia *Youtube*, e derivados, tudo era muito mais complicado.

Após conhecer a vastidão do repertório existente, iniciei a seleção de poemas interessantes de serem musicados... neste campo, fizemos muitas aulas sobre como escolher um poema... impossível detalhar agora isso, mas, em linhas gerais, meu trabalho se deu tanto na leitura de textos do Maiakovsky, Pound, textos sobre a poesia de Paul Celan (Flávio Kothe), *Igitur* de Mallarmé, e tantos outros... depois, chegou o Jorge Koshiyama, e, então, para mim, foi a melhor solução de todas: fazer um madrigal com texto de um poeta vivo e presente durante todo o processo.

8) Quais aspectos costumavam ser observados e comentados pelo professor acerca dos trabalhos, quando você os entregava para ele?

O Willy sempre foi muito criterioso com suas leituras e análises dos exercícios ou mesmos músicas. Como exemplos, elenco algumas de suas preocupações:

- Apresentação da partitura: ele me fez estudar toda a escola das fontes (caracteres) da Bauhaus, por exemplo;
- Clareza e precisão com a utilização das regras da grafia musical tradicional e aquelas outras não convencionais;
- O sistema de referência utilizado;
- A questão do tempo do discurso, em função do sistema apresentado;
- A estratégia de escritura utilizada e o rigor dos desenvolvimentos dos materiais (o Willy se preocupava com o equilíbrio entre os materiais... cada material deveria ter um perfil muito bem acabado e definido);
- O *timing* dos mesmos era algo muito importante para ele;

- E a ideia de não repetir a história da música, a não ser que essa fosse a melhor de todas as ideias anteriores.

9) Em que medida você considera haver, no âmbito das encomendas realizadas pelo próprio professor, uma abertura para as suas proposições criativas? Se possível, justifique a sua resposta.

Eu sempre, naturalmente, acabava indo além daquilo que ele imaginava para mim... muitas vezes, eu fazia suas encomendas e, ao mesmo tempo, eu escrevia outras coisas. Em algumas ocasiões, eu cheguei a ganhar concursos de composição com obras que ele nem viu, e isso gerou um pouco de ruído... mas nada que, ao final, não pudesse ser valorizado por ele, depois. Num certo sentido, sempre fui muito prolixo em minhas aulas, e isso facilitou muito as coisas... mas, por outro lado, eu não tinha muita paciência para ficar fazendo os exercícios que ele me pedia... eu ia direto para a escrita de todo um pensamento já estruturado... às vezes, isso resultava em músicas que ele apreciava, e, às vezes, não... mas nada disso me afetava muito. E ele sempre soube ver o lado positivo das coisas... mesmo não estando de acordo 100%.

10) Fazia parte da dinâmica das aulas a apresentação de propostas de trabalho de seu próprio interesse? Em caso afirmativo, como essas propostas foram trabalhadas?

Quando eu ganhei a Bolsa Vitae, eu praticamente tinha em mãos um projeto que seria, dentro da minha cabeça, minha despedida do Willy como professor de composição... era um projeto muito complexo para mim, num sentido prático e emocional. Essa peça foi composta em 2004 e era para piano, orquestra, e sete percussionistas, que ficavam espalhados por toda a sala de concerto em um formato de cruz. O nome do concerto era *Concerto do Adeus*, e eu tinha como mote central a Sinfonia do Adeus de Haydn (nº 45), em que os músicos vão saindo do palco... essa mesma ideia eu utilizei, mas dentro de um outro contexto... e, assim, eu fui trabalhando com a ideia da cripto-metalinguagem... uma coisa que eu sabia que ele não tinha trabalhado sistematicamente... e assim eu fiz, talvez, minha primeira peça utilizando, não as notas e as durações, mas o tempo do discurso de outros concertos da história da música como, por exemplo, o Concerto Imperador de Beethoven (a introdução), e o próprio Concerto do Willy – para mim, uma obra prima –, que tinha sido escrito a partir de uma obra para piano solo. Eu também tinha uma obra para piano solo (Teclas nº1), que também era um moto perpétuo: assim como a obra do Willy. Desta forma, eu pesquisei muitas coisas antes de

iniciar a composição, em si, e ele me ajudou muito neste processo. Depois, quando chegou o momento de escrever, mesmo, eu me isolei, e ele acompanhou muito pouco... a partir daí, ele foi ficando incomodado, e eu, me sentindo mais livre e, ao mesmo tempo, tendo o Willy como o meu “superego”... eu sempre me preocupava se ele iria gostar, afinal a obra foi dedicada a ele!

Mas, antes disso, eu escrevi uma música “*Hoquetus Ecos e Espelhos*” para violão, harpa, celesta e quase duas orquestras de câmara, e este projeto veio também de uma outra bolsa (RioArte) que ganhei, antes desta da Vitae, e ele me ajudou muito no processo todo... foi tudo muito rico e gratificante, para ambos...

Também escrevi um concerto para violino e orquestra (*Bow and Arrow*) e este projeto ele acompanhou de perto...

11) Havia algum outro espaço, no contato com o professor, para além das aulas individuais, no qual você pudesse mostrar e discutir acerca de trabalhos que criou por conta própria? Em caso afirmativo, como isso se dava?

Não sei se compreendi sua pergunta. Eu tinha uma contínua presença na vida do Willy, tanto na faculdade, quanto em nossas aulas particulares, ou encontros no centro da cidade para ver coisas, comprar livros, CDs, etc... Eu estava sempre criando coisas que estavam fora do âmbito das aulas, propriamente ditas, e ele sabia disso... muitas vezes, ele queria participar, mas eu preferia terminar tudo e mostrar para ele depois. Muitas vezes, combinávamos um dia e eu mostrava para ele a música escrita e a gravação (... como eu já participava de bienais de música e tinha o privilégio de ter obras orquestrais, camerísticas e solos gravadas desde cedo... isso me ajudou muito a me sentir seguro – pelo menos – no aspecto técnico da escritura).

12) O Willy estimulava, de alguma maneira, algum tipo de direção para a organização do seu tempo de estudo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sempre! Ele sempre se preocupou com essa organização do tempo de estudo e trabalho em casa. Eu mesmo sempre negligenciei muito vários aspectos de leitura e criação de exercícios musicais... por outro lado, eu desenvolvi outras habilidades, e isso, no final, acabou por ser uma característica minha no meu processo de composição... eu tinha uma rotina muito precisa de trabalho: leitura de assuntos variados, composição (que, para ele, deveria ser os exercícios), escuta de repertório com partitura, assistir ensaios de orquestras ou grupos camerísticos, vida íntima, etc... como eu vivia sozinho, quase sempre eu tinha que me

organizar com os afazeres da casa, etc... e ele sabia que isso era importante, para mim.

13) Você adquiriu algum hábito a partir desse estímulo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Até hoje tenho um tempo para conhecer coisas novas. Tenho um tempo para ler e analisar obras que me interessam. E tenho um tempo para pensar a música, isoladamente da vida externa. Exercícios mentais sobre ideias que um dia podem virar música. Acredito que agora estou fazendo muito mais exercícios mentais do que antes.

14) Considerando a vivência que teve em contato com as aulas do Willy, você considera que elas contribuíram, de alguma forma, para uma formação que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora? Em caso afirmativo, em qual ou quais âmbito(s) isso se deu?

- Para eu te responder bem a essa pergunta, eu preciso entender o que significa, para você, uma educação libertadora.
- O processo de viver a vida dentro de uma ótica dialética me possibilitou sempre balizar aquilo que me atraía ou mesmo causava repulsa... isso eu devo ao Willy.
- O processo de esgotar determinados temas ou assuntos importantes para o desenvolvimento de uma ideia musical, me possibilita tentar buscar novas semânticas sobre objetos existentes ou mesmo a busca por novos paradigmas... sem essa busca incessante em conhecer o máximo possível sobre determinados assuntos, eu não seria capaz de me sentir forte o suficiente para dizer, e sentir, que tenho em mãos um projeto que traz algo de especial. O Willy me ensinou a não ser retórico ou preguiçoso.
- Em suas aulas, ouvíamos de tudo, desde música brega, erudita, de diferentes etnias, rock, jazz, boleros, música oriundas de culturas muito antigas e pouco documentadas... ou seja, ter o ouvido aberto para tudo... isso, sim, posso dizer que é libertador.
- Considero libertador saber pensar um projeto composicional que possa dialogar com outras linguagens... isso foi fundamental, em minha formação com o Willy.

15) Caso a resposta para a pergunta anterior tenha sido negativa, ou caso sinta a necessidade de especificar: como seria uma formação em composição musical que estivesse de acordo com uma proposta de educação libertadora, para você?

16) Caso deseje, relate abaixo outras considerações, para além das questões aqui propostas, que considere importantes para a compreensão da pedagogia de Willy no período em que você foi seu/sua aluno(a).

É muito importante frisar que o Willy nunca me cobrou um centavo para suas aulas particulares. Estudei com ele sempre de forma absoluta e profunda. Jamais fizemos uma aula sem sentido, ou mesmo sem encantamento. Pelo contrário, suas aulas eram repletas de vida, paixão e muito respeito pela arte da música. O Willy era como um pai, para mim... ele me ajudava, não somente na música, mas também nos momentos difíceis da vida de homem: relacionamentos que não deram certo, incertezas da vida adulta, para qual caminho seguir profissionalmente – uma vez que compor não era profissão, para mim. Eu fui amplamente presenteado com livros, CDs, aulas fantásticas em sua casa e, ao final, ele me dava carona para a minha casa, porque o ônibus não passava mais; e, no trajeto, ele ainda continuava a me explicar detalhes fundamentais para minha maturidade musical e humana. Como eu vinha de uma formação repleta de lacunas fundamentais, como o estudo das línguas, o estudo da história da civilização humana, e cultura geral, ele sempre buscava me ajudar com leituras paralelas, filmes, documentários, etc... e, por várias vezes, ele traduziu textos inteiros para mim para que eu pudesse ter acesso a conteúdos diferenciados, os quais não estavam disponíveis em português... nos dias de hoje, com as ferramentas digitais para tradução, vejo que meu estudo teria sido ainda muito mais profundo... por outro lado, agora morando na Europa e vivendo uma outra cultura, vejo que minha formação musical é muito sólida, e não me sinto diminuído em nenhuma questão teórica musical ou composicional. Lecionando no Conservatório de Bologna, e tendo ministrado *masterclasses* em outros conservatórios, como o de Parma, Cesena e Pesaro, percebo que toda a minha formação com o Willy, especialmente, e a USP em geral, foram muito importantes para a minha formação musical e humanística.

Anexo 3: Questionários direcionados aos alunos do *Curso de composição dodecafônica*.

Participante não identificado 2 (PNI 2)

- 1) Além do Curso de Composição Dodecafônica, você realiza/realizou outros cursos de formação em música? Em caso afirmativo, quais?**

Sim, graduação em composição na USP, aulas particulares, cursos de férias, etc...

- 2) Há quanto tempo você realiza o curso de composição dodecafônica?**

Dois anos.

- 3) Qual ou quais professores deram as aulas do Curso de Composição Dodecafônica para você?**

Willy Corrêa de Oliveira e Maurício Funcia De Bonis.

- 4) Como é a dinâmica das aulas do curso? Há algum tipo de atividade ou prática recorrente que possam ilustrá-las? Caso tenha feito as aulas com mais de um professor, por favor, especificar quais são as diferenças entre a aplicação do curso por cada professor.**

As aulas consistem na preparação para os pedidos de exercício em algumas semanas e, em outras, na revisão dos exercícios feitos em casa e exame de sua adequação aos propósitos almejados. Em ambos os casos, o projeto é basicamente o mesmo, sendo que as diferenças se resumem à diferença de pensamento, algo natural em pessoas diferentes. É muito importante a dedicação fora da sala, já que os encontros não podem suprir, por si sós, o tipo de formação sugerida. Sobre as diferenças, um me parece ser de ordem um pouco mais prática, enquanto o outro dedica-se mais ao entendimento do sentido de utilização do dodecafonismo como método norteador do projeto.

- 5) Em que momento do curso você está agora?**

A construção de ABA's, final da primeira etapa de trabalho (sem contar os exercícios preparatórios, claro).

- 6) Você já está realizando composições musicais na presente etapa do curso?**

Sim.

7) Em caso afirmativo, como você avalia a possibilidade de se expressar como compositor a partir do uso do sistema dodecafônico, como proposto pelo curso?

Penso, primeiramente, que não se trata de um sistema, historicamente falando. Apesar disto, o dodecafonismo concentra muitas das características de outros sistemas musicais, como o tonalismo ou o modalismo. Neste sentido, assim como os outros, ele pode expressar uma gama muito variada de sensações, sentidos e sentimentos, embora os clichês culturais sugiram sua utilização apenas em filmes de terror. Se esta gama será suficiente, acredito que apenas a conclusão do curso poderá revelar, assim como a trajetória particular da vida de cada um.

8) Você vê alguma vantagem na abordagem proposta em torno do aprendizado da composição a partir do dodecafonismo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Bem, em primeiro lugar, o aluno compreende que a música não é feita apenas de alturas (o parâmetro mais valorizado historicamente na Música Erudita Ocidental). Em segundo, ele oferece um norte – ainda que artificial – permitindo o desenvolvimento do aluno a partir de algo concreto, ao invés de deixá-lo solto na infinitude pós-moderna do mundo atual. Como não existem critérios objetivos para a avaliação de uma obra de arte em um momento “sem linguagem” e “sem função social”, a vantagem é óbvia.

9) Você considera que o curso proporcionou a você aprendizados musicais que contribuíram para a sua trajetória como compositor? Em caso afirmativo, por favor, detalhar quais são.

Sim. Apesar de ter feito inúmeros outros cursos (incluindo o de *Linguagem e estruturação musicais* do Willy), os exercícios preparatórios me permitiram atingir uma soltura maior, reforçando coisas que eu havia aprendido anteriormente, com o próprio Willy, como procurar sempre uma beleza, por mais subjetivo que possa parecer (porque é!), e nunca deixar passar algo com o qual não se está satisfeito, sempre ir até o fim (da sua capacidade) nos exercícios. Também reforçou etapas do curso de *Linguagem...*, como a construção melódica e harmônica dentro de um novo paradigma (o do século XXI), mas sempre apontando para a história como referência máxima. Também reforçou aspectos relativos à utilização técnica do método dodecafônico. Além disso, sempre existe um desenvolvimento natural do exercício de escrever música.

10) Além do aprendizado musical, houve, no âmbito deste curso, algum outro tema, proveniente de outra área do conhecimento além da música, e que você considerou relevante? Em caso afirmativo, por favor especificar.

Bem, como apontei anteriormente, existe a questão da linguagem (ou da falta dela). Da mesma maneira, o curso sempre aponta para a situação do estudante e do compositor frente à sociedade, ainda que, muitas vezes, isto dependa também da condução de quem orienta os trabalhos, que tem a responsabilidade de revelar estes aspectos durante o desenvolvimento dos exercícios. Para além disto, existe uma forte sugestão para a leitura de textos técnicos e para a inter-relação com outras artes como a literatura, as artes plásticas, etc...

11) Você tem ou tinha dificuldades relacionadas à prática da composição musical, que considera que estejam sendo (ou que já foram) trabalhadas nas aulas que teve no curso até o momento? Em caso afirmativo, por favor, dizer quais foram elas e como foi o trabalho realizado.

Acho que minha maior dificuldade era a aceitação dos trabalhos composicionais que eram realizados antes do curso. Obviamente que, para além do curso, estas coisas precisam amadurecer internamente para que seja possível superá-las. Independentemente disto, os exercícios preparatórios foram maravilhosos em propiciar uma soltura da escrita que tem a ver com a prática da busca desta beleza interna. Também reforçou, como eu disse, a escrita melódica (muitas vezes relegada a segundo plano pelos sécs. XX e XXI) e a harmonia (agora livre da imantação tonal). A seguir, estes trabalhos foram reforçados pelas composições.

12) Você já passou por outras situações de aprendizagem em composição musical?

Sim!

13) Em caso afirmativo, quais são as semelhanças e diferenças entre o curso de composição dodecafônica e as outras situações pedagógicas pelas quais passou?

Simplemente, as outras não tinham uma direção clara de desenvolvimento e consistiam em um apanhado disperso de exercícios desconexos. Com a exceção óbvia de meu contato anterior com os próprios Willy e Maurício, claro.

14) Há alguma outra coisa que gostaria de dizer a respeito do curso de composição dodecafônica que não foi perguntada? Em caso afirmativo, por favor, responder abaixo.

Acho que consegui dizer tudo o que gostaria, obrigado!

Participante: Gabriel Garcia de Sousa

1) Além do Curso de Composição Dodecafônica, você realiza/realizou outros cursos de formação em música? Em caso afirmativo, quais?

Sim, sou aluno do curso de Graduação em Composição e Regência pela UNESP (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho), e da EMESP (Escola de Música do Estado de São Paulo), também no curso de Composição.

2) Há quanto tempo você realiza o curso de composição dodecafônica?

Há cerca de 4 meses.

3) Qual ou quais professores deram as aulas do Curso de Composição Dodecafônica para você?

Sou orientado pelo professor Maurício de Bonis, e pelo professor Willy Corrêa de Oliveira.

4) Como é a dinâmica das aulas do curso? Há algum tipo de atividade ou prática recorrente que possam ilustrá-las? Caso tenha feito as aulas com mais de um professor, por favor, especificar quais são as diferenças entre a aplicação do curso por cada professor.

Procuo encontrar-me com o Prof. Maurício de Bonis sempre que possível para ambos, geralmente, a cada duas semanas. Com ele, apresento as experiências realizadas por mim durante determinado período, e, a partir daí, ele realiza comentários, auxilia, propõe outros exercícios, etc. Com o Prof. Willy Corrêa de Oliveira, tenho encontros semanais, onde eventualmente comentamos sobre as experiências realizadas.

5) Em que momento do curso você está agora?

Fazendo experiências com o uso vertical da série (Harmonia).

6) Você já está realizando composições musicais na presente etapa do curso?

Ainda não.

7) Em caso afirmativo, como você avalia a possibilidade de se expressar como compositor a partir do uso do sistema dodecafônico, como proposto pelo curso?

8) Você vê alguma vantagem na abordagem proposta em torno do aprendizado da composição a partir do dodecafonismo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim. Iniciar o aprendizado, através do domínio de uma possível linguagem musical, faz com que melhor nos comuniquemos. Podendo, posteriormente, adotá-la, ou não.

9) Você considera que o curso proporcionou a você aprendizados musicais que contribuíram para a sua trajetória como compositor? Em caso afirmativo, por favor, detalhar quais são.

O curso vem proporcionando grandes aprendizados, o que me faz crer piamente na possibilidade de novos conhecimentos, quantitativos e qualitativos, para o seguimento do curso.

10) Além do aprendizado musical, houve, no âmbito deste curso, algum outro tema, proveniente de outra área do conhecimento além da música, e que você considerou relevante? Em caso afirmativo, por favor especificar.

Sim. Em especial o conhecimento do curso da história (e da história da música), através de sistemas. Além disso, a orientação dos professores Willy Corrêa de Oliveira e Maurício de Bonis, também em campos como os das outras artes (pintura, cinema, literatura, escultura, poesia), da filosofia, da história do Brasil e do Mundo, e sobretudo sobre a ciência do trabalhador – o Marxismo -, viabilizam uma orientação não meramente musical, e sim, cultural como um todo (una e indivisível.).

11) Você tem ou tinha dificuldades relacionadas à prática da composição musical, que considera que estejam sendo (ou que já foram) trabalhadas nas aulas que teve no curso até o momento? Em caso afirmativo, por favor, dizer quais foram elas e como foi o trabalho realizado.

Realizar os exercícios a partir da experimentação é, talvez, a maior dificuldade no meu caso específico. Isso foi e tem sido trabalhado constantemente, só pela simples aplicação dos exercícios iniciais.

12) Você já passou por outras situações de aprendizagem em composição musical?

Sim.

13) Em caso afirmativo, quais são as semelhanças e diferenças entre o curso de composição dodecafônica e as outras situações pedagógicas pelas quais passou?

De modo geral, o curso de composição dodecafônica possui duas vantagens sobre os outros cursos de composição: a experimentação, e a proposta de partir de uma linguagem. A experimentação proposta pelo curso propicia um aprendizado personalizado, que urge de dentro para fora, sem a interferência de regras e conceitos externos. Em geral, os outros cursos de composição pelos quais estou passando costumam ser repletos de regras, normas exteriores à do aluno que deseja um dia chegar à arte. Diria que, no geral, os cursos de composição tendem ao academicismo, ou seja, seguem de maneira rigorosa os modelos consagrados pela tradição (tradição tanto nos moldes do séc. XVIII, quanto a tradição da vanguarda).

14) Há alguma outra coisa que gostaria de dizer a respeito do curso de composição dodecafônica que não foi perguntada? Em caso afirmativo, por favor, responder abaixo.

Participante: Raphael Dias Barci Caserta**1) Além do Curso de Composição Dodecafônica, você realiza/realizou outros cursos de formação em música? Em caso afirmativo, quais?**

Sim, concluí o curso de formação de adultos em tuba na EMESP no ano de 2010, e, desde 2012, curso Bacharelado em tuba pela ECA USP. Antes do curso de dodecafonismo também tive aulas particulares de composição com o professor Maurício de Bonis (havíamos trabalhado obras para não instrumentos, pensando em conceitos como direcionalidade, princípio unificador, polarização – a partir da teoria de Costère, unidade e variedade, soltura métrica, etc.)

2) Há quanto tempo você realiza o curso de composição dodecafônica?

Há aproximadamente um ano e meio.

3) Qual ou quais professores deram as aulas do Curso de Composição Dodecafônica para você?

Willy Corrêa de Oliveira e Maurício de Bonis.

4) Como é a dinâmica das aulas do curso? Há algum tipo de atividade ou prática recorrente que possam ilustrá-las? Caso tenha feito as aulas com mais de um professor, por favor, especificar quais são as diferenças entre a aplicação do curso por cada professor.

Seguimos um roteiro geral que foi traçado pelo Willy Corrêa para o curso (começamos trabalhando melodias dodecafônicas, pesquisas de acordes, pequenos encadeamentos harmônicos, até que realizamos uma peça para instrumento solo e atualmente estamos trabalhando um ABA dodecafônico para um pequeno grupo de até três instrumentos). As aulas, em geral, são quinzenais e, durante as mesmas, expomos uns aos outros o que produzimos, comentamos os trabalhos uns dos outros e o professor expõe suas considerações. Também são realizadas discussões com relação às leituras, escutas e análises sugeridas, e toda vez que iniciamos um novo assunto há uma aula expositiva, na qual o professor tece considerações gerais sobre aquele tema, propõe leituras, escutas, análises e exercícios escritos.

5) Em que momento do curso você está agora?

No ABA para três instrumentos.

6) Você já está realizando composições musicais na presente etapa do curso?

Sim. Já fiz uma peça para flauta solo e agora estou escrevendo um trio para trompete, trombone e tuba.

7) Em caso afirmativo, como você avalia a possibilidade de se expressar como compositor a partir do uso do sistema dodecafônico, como proposto pelo curso?

Num tempo em que não há um sistema de referência de uso comum, e depois de tantas coisas já terem sido realizadas na música erudita ocidental ao longo do século XX (tantas soluções individuais apresentadas para o problema da ausência de língua), colocar as primeiras notas no papel é sempre um desafio enorme. Sinto que, utilizando o dodecafonismo, é muito mais fácil começar a escrever. O sistema propõe uma coerência harmônica de base (ao estabelecer sequências intervalares que serão reiteradas inúmeras vezes, mesmo considerando as 48 versões possíveis da série, as resultantes intervalares são sempre as mesmas, tendo apenas sua ordem ou direção trocadas), e, ao mesmo tempo, possibilita um distanciamento com relação à estrutura harmônica funcional e por empilhamento de terças do tonalismo. Trabalhamos, portanto, com uma ferramenta que nos permite ter um controle mais efetivo sobre materiais não tonais.

8) Você vê alguma vantagem na abordagem proposta em torno do aprendizado da composição a partir do dodecafonismo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim. Acredito que, a partir do uso do dodecafonismo, podemos pensar as resultantes harmônicas de maneira consequente, nos valendo de uma ferramenta de trabalho muito menos anacrônica do que ocorreria em um curso de composição tonal, por exemplo. Além disso, através do dodecafonismo é possível estabelecer diálogos com os repertórios históricos (o que se relaciona diretamente com a proposta do Willy, ou seja, de partir daquilo que a história nos legou: melodias, acordes interessantes, corais, melodias acompanhadas, canções). Além de ver vantagem na proposta de trabalho com o dodecafonismo, também vejo uma grande vantagem no trabalho prolongado com a forma ABA, proposto pelo Willy (um ABA que articule a proposta da memória interna do discurso: Um B que surja de dentro de A mas que, ao mesmo tempo, apresente significativos contrastes, um A' que não seja apenas uma repetição de A, mas que seja, de alguma forma, também modificado pelo B).

9) Você considera que o curso proporcionou a você aprendizados musicais que contribuíram para a sua trajetória como compositor? Em caso afirmativo, por favor, detalhar quais são.

Sim. Acho que vale destacar aqui que a proposta do Willy não se restringe à utilização do dodecafonismo como ferramenta, como técnica. Tanto o Willy quanto o Maurício sempre enfatizam a importância do conhecimento da linguagem, do contato direto com o repertório. Quando trabalhamos melodias com o Willy, por exemplo, antes dele pedir que escrevêssemos uma melodia dodecafônica, tivemos inúmeras conversas sobre o que era uma melodia, sobre quais aspectos chamam a atenção numa melodia (mobilidade rítmica e métrica, trabalho sobre o campo de tessitura), sobre grandes melodias que já foram realizadas ao longo da história da música (Schubert, Schumann, *Casta Diva*, solo inicial de fagote da *Sagração da Primavera*, etc.). Quando trabalhamos corais com o Maurício, ele nos recomendou que analisássemos inúmeros corais, da *Renascença* à *Sinfonia para Sopros* de Stravinsky, de forma que pudséssemos compreender minimamente o que era um coral, e, a partir daí, pensar em soluções possíveis para um coral dodecafônico. Além disso, foram sugeridas inúmeras leituras complementares e realizadas importantes discussões, sobretudo sobre forma (principalmente a partir dos *Fundamentos da Composição Musical*, de Schoenberg, e do texto *A forma ABA*, do Willy) e sobre textos de Pousseur compilados no livro *Apoteose de Rameau*. O enriquecimento, portanto, foi não apenas técnico, mas também no sentido de pensar problemas da linguagem.

10) Além do aprendizado musical, houve, no âmbito deste curso, algum outro tema, proveniente de outra área do conhecimento além da música, e que você considerou relevante? Em caso afirmativo, por favor especificar.

Acredito que tenha respondido a essa pergunta no item acima.

11) Você tem ou tinha dificuldades relacionadas à prática da composição musical, que considera que estejam sendo (ou que já foram) trabalhadas nas aulas que teve no curso até o momento? Em caso afirmativo, por favor, dizer quais foram elas e como foi o trabalho realizado.

Sim. Uma dificuldade que venho trabalhando diz respeito a uma lentidão para escrever por ter a tendência a escrever "ritmos muito quadrados" e não aceitar isso durante o momento de compor (fico assim brigando comigo mesmo a cada passo que dou). Uma

sugestão do Maurício que tem me ajudado bastante é escrever tudo com "notação gráfica" (proporcional, mas sem indicar nem as durações em segundos num primeiro momento), para assim pensar o projeto estrutural geral da peça (harmonia, textura, motivos...). E só num segundo buscar um solfejo para as durações que se adeque a proposta.

12) Você já passou por outras situações de aprendizagem em composição musical?

Sim, mas foram experiências brevíssimas.

13) Em caso afirmativo, quais são as semelhanças e diferenças entre o curso de composição dodecafônica e as outras situações pedagógicas pelas quais passou?

De maneira geral, nunca havia tido contato com um curso tão bem estruturado e com professores que se propusessem a discutir a linguagem num nível tão grande de profundidade. Recordo-me de um curso que realizei, no qual, na primeira aula, o professor (prefiro não comentar seu nome) comentou sobre os conceitos de antecedente e consequente, a partir de Schoenberg, na segunda, pediu que escrevêssemos uma “melodia livre”, dizendo, literalmente: “escreva qualquer nota aí, o que soar bonito pra você”, e, a partir da terceira aula, ele passou a se limitar a realizar leituras à primeira vista das peças “em pequenas formas”, que havia encomendado aos alunos, realizando, vez ou outra, comentários que nunca iam além de considerações sobre edição das partituras (seus alunos, em geral, logo perdem totalmente o interesse pela composição).

14) Há alguma outra coisa que gostaria de dizer a respeito do curso de composição dodecafônica que não foi perguntada? Em caso afirmativo, por favor, responder abaixo.

Participante: Vitor Ramirez Lopes Cardoso

1) Além do Curso de Composição Dodecafônica, você realiza/realizou outros cursos de formação em música? Em caso afirmativo, quais?

Sim, fiz um curso de composição para não instrumentos com Maurício de Bonis e cursei composição musical na USP, com Sílvia Ferraz.

2) Há quanto tempo você realiza o curso de composição dodecafônica?

Um ano.

3) Qual ou quais professores deram as aulas do Curso de Composição Dodecafônica para você?

Maurício de Bonis.

4) Como é a dinâmica das aulas do curso? Há algum tipo de atividade ou prática recorrente que possam ilustrá-las? Caso tenha feito as aulas com mais de um professor, por favor, especificar quais são as diferenças entre a aplicação do curso por cada professor.

Maurício encomenda trabalhos de acordo com o programa do curso proposto por Willy e, a partir das questões que os alunos trazem ao tentar resolver a proposta, realiza um debate com a classe. A solução das questões passa por um debate profundo e extenso, sendo também ilustrada com exemplos do repertório, principalmente do repertório dodecafônico.

5) Em que momento do curso você está agora?

Composição de um ABA' para três instrumentos melódicos.

6) Você já está realizando composições musicais na presente etapa do curso?

Sim.

7) Em caso afirmativo, como você avalia a possibilidade de se expressar como compositor a partir do uso do sistema dodecafônico, como proposto pelo curso?

Ainda não tenho o devido domínio técnico necessário para uma expressão precisa.

8) Você vê alguma vantagem na abordagem proposta em torno do aprendizado da composição a partir do dodecafonismo? Em caso afirmativo, por favor, detalhar.

Sim, acredito que a interpretação pessoal da estrutura intervalar da série é uma fonte poderosa para as ideias musicais (como, por exemplo, o desenho melódico, a harmonia do acompanhamento, a textura, a simultaneidade de acontecimentos). Além disso, a unidade intervalar possibilitada pela série (afinal é sempre um jogo com a mesma sequência, a ser invertida ou retrogradada, de onze intervalos) nos dá um princípio unificador capaz de articular uma grande variedade de ideias em um discurso coerente, algo que hoje eu não encontrei em outro curso ou técnica.

9) Você considera que o curso proporcionou a você aprendizados musicais que contribuíram para a sua trajetória como compositor? Em caso afirmativo, por favor, detalhar quais são.

Eu ainda não terminei o curso, portanto não posso julgar isso.

10) Além do aprendizado musical, houve, no âmbito deste curso, algum outro tema, proveniente de outra área do conhecimento além da música, e que você considerou relevante? Em caso afirmativo, por favor especificar.

Sim, Maurício sempre reitera a necessidade de estar em contato com outras artes e indicou livros para pensar nossa relação com as outras artes e com a História da Música.

11) Você tem ou tinha dificuldades relacionadas à prática da composição musical, que considera que estejam sendo (ou que já foram) trabalhadas nas aulas que teve no curso até o momento? Em caso afirmativo, por favor, dizer quais foram elas e como foi o trabalho realizado.

Sim! Acredito que minha principal dificuldade seja a de criar um discurso coerente e a de desenvolver os materiais de maneira que sua evolução faça sentido.

12) Você já passou por outras situações de aprendizagem em composição musical?

Não que me passassem conhecimentos com a mesma profundidade.

13) Em caso afirmativo, quais são as semelhanças e diferenças entre o curso de composição dodecafônica e as outras situações pedagógicas pelas quais passou?

As diferenças no curso dodecafônico são: o posicionamento concreto frente à situação

atual de inexistência de uma linguagem musical universalizável e a abordagem dos exercícios a partir da consciência da História dessa linguagem. A semelhança é a tentativa de responder criativamente à nossa época e de não fazer cópias, imitações do passado.

14) Há alguma outra coisa que gostaria de dizer a respeito do curso de composição dodecafônica que não foi perguntada? Em caso afirmativo, por favor, responder abaixo.

Não.

Anexo 4: CURSO DE COMPOSIÇÃO DODECAFÔNICA²⁴¹

Willy Corrêa de Oliveira

(anotado por André De Cillo Rodrigues, Caroline De Comi,
Maurício De Bonis, Raphael Caserta, Raphael Puccini, Vitor Ramirez)

INTRODUÇÃO (duração: um semestre)

1. Escuta-percurso pela História da Música. Formar um repertório-base e ouvi-lo com os alunos. Conduzir a escuta segundo a dialética do material musical proposta por René Leibowitz na Primeira Parte – Prolegômenos à Música Contemporânea – de *Schoenberg et son école*.

1a. Do Gregoriano à Renascença;

1b. Da Renascença ao Barroco;

1c. Do Barroco ao Tonalismo;

1d. O Tonalismo (leituras de Beethoven segundo o ponto de vista de Leibowitz);

1e. O Romantismo (reflexão sobre a harmonia a partir de Schubert: modulações sem direção aparente. Influências da música popular, claras as distinções de nacionalidades, como uma espécie de carta geográfica musical. A identidade do compositor fundindo-se às identidades regionais. Exemplos: Schumann, Chopin, Liszt);

1f. O início do século XX (tendências seriais anteriores a Schoenberg, segundo a proposta de Leibowitz);

1g. Schoenberg (um percurso, a partir de *Verklärte Nacht* op.4, *Gurre-Lieder*, até o op.24).

2. Tempo & durações. Sugerem-se as exposições e escutas seguintes:

2a. Tempo & durações no Tonalismo (fundados na divisão por 2). Escuta e análise de temas clássicos (como expressão da ideia de tonalidade) e de estruturas de melodias tonais em geral;

2b. Tempo & durações na Idade Média (Ars Nova). Escuta de exemplos (chamar a atenção para Da Bologna, Machaut, Landini - *Io son un pelerin*);

2c. Tempo & durações na Renascença. Escuta de exemplos (entre outros, devidamente significativos, atentar, por exemplo, para Dowland, como em *Can she excuse my wrongs*);

²⁴¹ [Nota do autor da Dissertação]: Agradecimento a Willy Corrêa de Oliveira por autorizar a inclusão do plano do *Curso de Composição Dodecafônica*, até o momento não publicado, aos anexos da presente Dissertação.

2d. Tempo & durações no século XX. Partir das avaliações dos exemplos a não serem seguidos (imensa maioria dos casos, em que permanece a divisão binária remanescente do tonalismo).

2e. Analisar casos que transcendem a divisão do tempo e das durações por 2: Debussy, *Sacre du Printemps*, Bartók, e outros;

2f. Avaliar criticamente os casos em que o tempo e as durações na obra de Schoenberg permanecem calcados sobre a divisão binária tonal (*Quarteto de Cordas n.º3 op.30*, *Concerto para Piano e Orquestra op.42*, etc.);

2g. Avaliar as soluções para o tempo e as durações em Alban Berg: ocorrem sempre em função da expressão, resultando mais ricas ou pobres dependendo de cada caso específico;

2h. Avaliar as soluções para o tempo e as durações em Anton Webern: superam de fato a reminiscência tonal;

2i. Dar sequência às avaliações críticas do tempo e das durações na música do século XX realizadas no item 2d. Avaliar casos em que o fundamento tonal da divisão binária do tempo e das durações não chega a ser superado, mesmo na obra de Edgar Varèse, na *Musique Concrète*, na *Elektronische Musik*. Discutir como houve uma liberação interessante dessa divisão com o serialismo nos anos 1950, como no *Marteau sans maître* e nas primeiras obras de Stockhausen;

2j. Operar uma escuta (com especial atenção ao aspecto temporal e às durações) de músicas do *folklore* mundial (ter ouvidos para ouvir o Gamelan, o Gagaku, a música de Sumatra, a música húngara e folclores europeus diversos mais arraigados na Idade Média). Observar a relação entre o tempo nesses exemplos e a superação da divisão tonal das durações na música erudita, como ocorre por exemplo na influência do Gamelan sobre Debussy.

3. Trabalhos práticos.

3a. Cada aluno deve apresentar uma melodia em que não ocorra divisão por 2, buscando o interesse na relação entre tempo e material musical;

3b. Realizar pequenos trabalhos coletivos livres, em que a métrica seja fundamental.

3c. Aprofundar a escuta, a apresentação e as discussões dos trabalhos anteriores, sugerindo o que pode ser retrabalhado em cada caso.

PROGRAMA DO CURSO – PRIMEIRA PARTE (duração: um semestre)

Obs.: Paralelamente aos itens 4, 5 e 6, realizar classes de 2 a 4 horas semanais dedicadas à estrutura do discurso musical tonal, seguindo aproximadamente o roteiro prescrito por Arnold Schoenberg em seu *Fundamentals of Musical Composition*. Durante este trabalho, solicitar aos alunos as leituras e/ou consultas de *Harmonielehre* e de *Structural Functions of Harmony* de Schoenberg, *Trattato di Forma Musicale* de Giulio Bas e *Curso de Formas Musicales* de Joaquín Zamacois. Ao final desse trabalho, discutir o que seria a forma pensada de maneira não restrita ao tonalismo: a forma ancorada no material, em sua estruturação e fundamentalmente na memória.

4. Exercícios melódicos

4a. Eleger coletivamente uma mesma série de doze sons para toda a classe. Conviver com a série por uma semana, experimentando todas as suas possibilidades melódicas (sempre utilizando apenas a versão Original da série), para depois ouvir e comentar os exemplos em aula²⁴².

Obs.: Propor o trabalho sem uma orientação mais detalhada. O aluno trazendo um trabalho eminentemente criativo, trabalhar com ele frente à classe, sublinhar seus acertos. Em outros casos, propor o rol de sugestões abaixo:

- Experimentar a série da maneira mais imediata na tessitura (1½ oitava);
- Aglutinar 8 notas o mais próximo possível dentro de uma banda da tessitura, e separar 4;
- Aglutinar 6 e separar 6 para o agudo;
- Aglutinar 6 e separar 6 para o grave;
- Aglutinar 6 e separar 6 por todo o instrumento;
- Separar todas as notas (cuidar para que se obtenha algo que lhe pareça belo no processo);
- Trabalhar a série em seções com diferentes graus de separação: como em uma balança, buscar um equilíbrio entre as notas: conseguir uma beleza;
- Colocar as notas da série disseminadas no campo de tessitura em uma posição que você nunca pensou que pudesse constituir uma melodia (usando o instrumento);
- Refazer o anterior, agora em 2 oitavas;

²⁴² **Obs.:** Esse trabalho não necessita da escrita musical. O aluno vai escrever apenas os trabalhos que ele gostaria de mostrar.

- Trabalhar uma parte da série concentradamente e outra pontilhisticamente;

4b. A seguir, criar uma melodia que caiba em um instrumento melódico qualquer. Trabalhar graficamente com a classe, no quadro, possibilidades várias de perfis melódicos. Descobrir no instrumento o que mais belo lhe pareça com relação à sucessão das alturas, sempre visando dizer apropriadamente o instrumento, mas em que também o próprio dado melódico tenha sua supremacia.

5. Exercícios Harmônicos. Utilizar a mesma série de doze sons. No horário da aula, o professor permanece sempre presente e disposto a ajudar os alunos na experiência.

5a. Trabalhar harmonicamente a série por no mínimo dez dias, em sessões diárias de no mínimo 50 minutos. Pode-se subdividir a sessão em duas partes de 25 minutos. Os trabalhos devem ser feitos a partir da forma original da série. Idealmente, divide-se a série em grupos de 2, 3, 4, 5, 6, 7, 12 sons. O fundamento é trabalhar com as possibilidades que não sejam exequíveis pelos dez dedos²⁴³. Sugere-se a utilização de um teclado sintetizador, em timbre sem decaimento, com uso do pedal *sustain*. Em seguida, deve ser dado tempo suficiente para que se escute a experiência com cada um desses grupos, variando-os à *outrance*. O importante é que não pensemos a harmonia dodecafônica como a harmonia tonal: tanto na relação de vozes (em que cada uma tinha uma posição no acorde) até a experiência com harmonias que concentram certos aglomerados na tessitura enquanto outras notas estão mais distantes, em outros registros. Enfim: a divisão do acorde em vozes não está afeita à divisão do tonalismo²⁴⁴.

5b. Exercício: criação de uma melodia enfatizando a harmonia que subjaz à sua série. O aluno deve retrabalhar a série tentando exprimir o fundamento harmônico que ela possui. Em seguida, sobrepor à melodia conseguida um dado harmônico com vistas a um acompanhamento²⁴⁵. O desenvolvimento deste trabalho se dá concretizando o papel claro de mais um acontecimento musical.

6. Coral a quatro vozes. Num encontro coletivo, o professor expõe a noção de coral a quatro vozes, com exemplos que abarquem até a música de Bach. Em seguida, atentar para os

²⁴³ Por exemplo, usar a nota 1 na oitava 7, as três notas seguintes dentro de uma oitava a uma distância de duas oitavas daquela nota, depois cinco notas, uma em cada oitava, até o grave.

²⁴⁴ Obs.: na música tonal as proximidades das notas são importantes para a definição do pólo – daí a concentração do campo de tessitura, para não mascarar a imantação tonal. Na música dodecafônica, o que importa é a feição que o acorde toma no campo de tessitura.

²⁴⁵ Obs.: Estas harmonias podem estar mais próximas ou mais distantes da melodia, pois a harmonia dodecafônica não depende da atratividade de suas relações de proximidade.

projetos metalinguísticos feitos com o coral a quatro vozes no século XX: Stravinsky (*Ein Feste Burg*, em *L'Histoire du Soldat*), Bártok (*Concerto para piano n° 3*, algumas experiências no *For Children* e no *Mikrokosmos*). Observar ainda ocorrências no *Álbum para a Juventude* de Schumann e no *Concerto para Piano n°4* de Beethoven.

6a. Experiência 1: Escrever um coral a quatro vozes para instrumentos com as limitações no campo de tessitura implicadas pelas vozes cantadas.

6b. Experiência 2: Escrever um coral a quatro vozes para instrumentos sem as limitações que a atratividade impõe na tessitura (em prol da imantação). Todos os tipos de movimentos de vozes são permitidos (possivelmente estando aí sua particular beleza).

6c. Realizar exercícios de melodia acompanhada com ênfase nas experiências desenvolvidas anteriormente.

7. Exercício para instrumento solo. Pedir que o aluno crie uma série com vistas a uma proposta ABA para um instrumento não-harmônico. Nessa proposta todas as 48 formas seriais podem, em caso de necessidade, ser utilizadas. O professor deve selecionar séries na história, concretamente relacionadas com os trabalhos para os quais foram criadas, e discuti-las com a classe antes da realização do exercício.

8. Exercício: música de câmara. Pedir que o aluno crie uma série com vistas a uma proposta ABA para um conjunto de três a cinco instrumentos não-harmônicos. Nessa proposta todas as 48 formas seriais podem, em caso de necessidade, ser utilizadas.

9. Exercício para teclado. Pedir que o aluno crie uma série com vistas a uma proposta ABA em um pequeno exercício escrito para soar ao piano. Nessa proposta todas as 48 formas seriais podem, em caso de necessidade, ser utilizadas. Anteceder com a discussão sobre a música para teclado da Renascença até o século XX.

10. Contrastes.

10a. Os contrastes dentro do tema clássico (baseando-se no *Fundamentals of Musical Composition* de Schoenberg, na seção *Construction of Simple Themes*, capítulos V a VIII da Primeira Parte);

10b. Os contrastes dentro de uma unidade, como na *Sonata n°8* de Mozart, no 3° movimento da *Sonata op.31 n°2* de Beethoven, em Gigas de Bach.

10c. Buscar exemplos válidos de contrastes na música dodecafônica.

11. Exercício de maior fôlego. Escolher uma dança e escrever como se fosse para um ballet; uma proposta de maior duração, que tenha começo, meio e fim. Esse exercício deve ser realizado em cerca de um mês, após o encerramento do semestre correspondente à primeira parte, e apresentado no retorno às atividades.

PROGRAMA DO CURSO – SEGUNDA PARTE (duração: um ano)

Preâmbulo: *brainstorming* – o que seria uma composição original dodecafônica? Como ela deveria ser, e como ela não deveria ser? Anotar. Cada participante traz para a classe suas anotações, discutindo-as coletivamente, sob a orientação do professor.

12. Composição para instrumento solo. Escrever uma peça para um instrumento solo, não polifônico, que dure mais de sete minutos. O aluno tem 15 dias para realizar o trabalho. Após a realização pode haver o tempo de mais um encontro para que o trabalho seja refeito após as discussões em classe. Nesse meio tempo, o aluno deve estudar o repertório dodecafônico, analisando e discutindo com o professor, comentando quais obras chamaram a atenção e o porquê de cada escolha.

13. Composição de uma canção para voz e piano. Exposição e escuta do *Lied* como gênero, de Haydn a Webern. Exposição e comentários sobre a leitura de poesia (inspirar-se nas ideias de Ezra Pound em *ABC of Reading*). Escolher um poema e escrever uma canção dodecafônica para voz e piano. O aluno tem 15 dias para realizar o trabalho. Após a realização pode haver o tempo de mais um encontro para que o trabalho seja refeito após as discussões em classe.

14. Composição para música de câmara, entre sete e quinze instrumentos. Justificar a combinação instrumental. Relatório da pesquisa do aluno para a classe e eventualmente com a participação de instrumentistas que demonstrem suas inquições e suas descobertas. Sugere-se o prazo de um mês. Ao mesmo tempo, ouvir em classe as experiências dos alunos na escuta do repertório.

15. Composição para orquestra: prazo de aproximadamente um semestre para a realização. Comentar para a classe sobre os mais destacados tratados de orquestração, revelando os possíveis interesses e eventuais falhas. Consultar as discussões no *Style and Idea* de Schoenberg sobre como se projeta um discurso mais longo. Discutir o que é um projeto para orquestra. Pensar a orquestra como meio; repor em classe o histórico da orquestra. Seguir as sugestões de apontamentos para discussão:

- Por que em Bach não há orquestra? (Que era no Barroco uma música para um conjunto instrumental mais numeroso? Veja-se o Concerto Grosso);

- Escola de Mannheim, Cannabich: invenção da orquestra;
- Haydn, Mozart, Beethoven – ouvi-los para depois deparar-se com o Romantismo;
- Berlioz! Liszt, Rimski-Korsakov, Smetana, Tchaikovsky, Bruckner;
- Novas soluções no século XX: Debussy, Ravel, Mahler, Stravinsky – atentar para o caso Villa-Lobos;
- Novos compositores seriais: Stockhausen, Berio, Pousseur (solução para orquestra e eletrônica).

EPÍLOGO (duração: um semestre)

Música e Semântica. Buscar exemplos na Idade Média, no Renascimento, no Barroco, no Classicismo, no Romantismo. Como, por exemplo, compor um trabalho dodecafônico expressando tristeza e/ou alegria? Avaliar algumas ocorrências na obra de Hanns Eisler (comparadas às produções de Schoenberg e sua escola até Krenek, Dallapiccola)²⁴⁶.

Trabalhar as oposições propostas abaixo. Intercalar com a realização de pequenos exercícios para cada proposta. Testá-los em classe e tecer reflexões sobre as decodificações²⁴⁷.

- Tristeza / Alegria
- Sombrio / Luminoso
- Júbilo / Terrível
- Amor (paixão): Liszt / Berg (*Schliesse mir die Augen beide*)
- Erotismo (Strauss / Debussy)
- Angústia / Leveza
- Paz
- Épico

Exercícios dirigidos:

- Refazer no dodecafonismo uma ária de ópera do repertório tonal;
- Refazer no dodecafonismo uma obra vocal mantendo o mesmo poema;
- Projetar um épico dodecafônico. Verificar casos possíveis em Schoenberg, Eisler, Dessau.

²⁴⁶ Obs.: É obrigação de todo artista dizer tudo que deve dizer com a arte que tem. É preciso encontrar um meio. Aqui, deve-se fazer tudo que for necessário, dodecafonicamente. Na história, cada momento era muito bem definido semanticamente – até o século XX. Não se respiram mais os mesmos ares; não se deve sentir saudades. No século XX só se fala para si mesmo. Em cada época os artistas estavam inseridos em um momento específico; a burguesia cobrava da URSS um universo que lá não havia, e vice-versa. Na Idade Média a arte era religiosa, mas dessa época não se cobra nada...

²⁴⁷ Eventualmente um encontro de duas horas pode ser dedicado aos desdobramentos de significados que um dicionário analógico pode indicar, incentivando os alunos a terem sempre à mão essa fonte de consulta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perguntar aos alunos: “Haverá algo que você sente necessidade de se desobrigar no dodecafonismo? de transgredir, por exemplo? Por quê?” Aqueles que responderem positivamente devem comprovar com um experimento.

Com esse trajeto aprende-se a fazer Música. Não é o objetivo formar um compositor dodecafônico; o objetivo é formar um compositor. Pode-se fazer arte em qualquer contexto social. Propõe-se aqui um método pedagógico, de trabalho. Uma vez concluído, pode-se seguir ou não como compositor dodecafônico. Ao final do curso o aluno deve estar apto a responder: “Está o dodecafonismo apto para o seu projeto como criador? Com o aprendizado do dodecafonismo você sente que se preparou para seu projeto de ser compositor?”

Esse trabalho com o dodecafonismo deve ocorrer observando sempre a relação entre escrita e pensamento na História, o compromisso com a Linguagem em cada contexto.

Anexo 5: Textos de Willy Corrêa de Oliveira.²⁴⁸

Seis Bagatelas Op. 37

Para Marta, de aniversário, 2018.

Willy Corrêa de Oliveira.

BAGATELA Nº 1

O trem para Arles teria um pequeno retardo, por problemas técnicos, dizia o alto-falante da estação. Aguardamos, com o tempo nublado, a espera ardente. Em Arles, já descemos com o céu azul estático da Provença inspirando uma caminhada de alguns quilômetros até à Pont de L'Anglois, com vento ao rosto, ao longo da margem do canal, margeado, do lado direito, por carroças e trailers de ciganos, a Marta aflita: o ermo nos envolvia, e a passos largos, vencendo o trajeto, sem viva alma outra, nem ciganos à vista, só o vento mais tenso, um pesadelo a que, a custo, ela sobrevivia, célere; enfim, próximos à ponte, divisamos turistas cobrindo-se o rosto com suas máquinas fotográficas, e ela acalmouse como se emersa de um mau sonho, o contentamento pela aura suave, a ponte bem a passos adiante. Chegamos a um atril, gentes em torno, exibia uma cópia do quadro do Rijiksmuseum (de Otterlo), ali onde – exatamente – ele se encontrava, Van Gogh, quando a eternizou.

Solavanco na alma me estremeceu - a ponto de quase cair. O coração espoucando febril eu ia e vinha ao atril e via a ponte, sua ossaria no ar – o azul por trás – azul. Lance de pura exaltação, impetuoso delírio, precipitações. E voltava até à ponte e tornava ao atril e completava o quadro – visionária vertigem – auspiciando as lavadeiras, o torvelinho de água. Vivi Van Gogh, a ponte mais viva em mim, ali, de que naquela manhã em que ele transpirara.

Por insistência da Marta, retornamos a pé, pelo mesmo caminho, ela tranquila trazendo sua ponte (bem no coração) e ritardando a tarde um quanto que, ao anoitecer, pudéssemos chegar ao Grand Café du Forum com a luz mais pactuada com a do “Café, le soir”. A realidade como um sonho de cristal.

De volta a Aubagne, noite andada, a insônia completou o dia de Arles. Mais não escrevo aqui por inútil, não diria da vigília brava, da exaltação alucinada, extravazada, extravagada. Dias passados, encontrei num sebo o volume “La Provence de Van Gogh”, de Jean Paul Clebat e Pierre Richard. Mencionavam que a ponte de l'Anglois não era a que eu havia experimentado. Outra tinha sido, distante, em local – hoje desfigurado – à margem da atual Grand Avenue, cerca de dois quilômetros da versão mentida pela indústria de turismo.

Nunca mais volto lá.

Envoi: Walter Benjamin, valha-nos!

²⁴⁸ [Nota do autor da Dissertação]: Agradecimento a Willy Corrêa de Oliveira por autorizar a inclusão de seus textos, até o momento não publicados, aos anexos da presente Dissertação.

BAGATELA Nº 2

Não sabia o que fazer com a 4ª de Bruckner, não a Romântica, bem entendido. Mesmo tendo me aplicado meticulosamente à leitura da tão decantada carta de 8 de novembro de 1873 a L.A. Faräh. Não sabia. Era desculpável, de certo modo, eu era bem jovem então. Me angustiava. Talvez ainda me angustie: não atinar – com a fundação da coerência – tangível no discurso musical, sua assimilação correta, a sintaxe suprema, apropriada em cada caso.

E naquele ano fui a Berna. René dissera: “Ninguém, não ninguém sabe de Forma Musical, ou se há alguém, na batata, é o velho Moses”. E assim cheguei a Berna. Tudo tão asseado, assim parecia depois do Rio de Janeiro. E corri ao encontro do velho Moses, e palmilhamos umas quantas quadras e demos com o Kunstmuseum, ao encontro de Elvira. Ali, estatelados, lembro-me bem, em êxtase até à hora do encerramento, o encarregado aguardando que nos retirássemos. Atravessamos a rua em direção à Trattoria della Nonna, as amendoeiras em flor, os brotos de amêndoas ficam azulados em março, e ele disse: “Bem, em que posso servi-lo?” E eu: “Não sei, Maestro, isto é, o que é que é, afinal, a Forma Musical?” E ele disse: “Confundem tudo, querem medir litros com fita métrica. Têm sempre resposta extemporânea antes de qualquer pergunta, ignorada. Agitam-se, por vezes, a vida toda, com noções excêntricas, indigestas, de fósseis tratados de morfologia de música tonal... Faz sete meses já, que me sento ao piano, digo para mim mesmo: Forma Musical, nexo, mas que diabo quer dizer isto!” Minhas anotações a lápis de então estão quase ilegíveis, contudo não me desalento, transcrevo como posso as coisas que ele dizia. Explicações irrepreensíveis para Bruckner, Sibelius, Pettersson? Só se existissem REGRAS de morfologia. E, se fosse assim, não teríamos – certamente – Arte.

Ainda abriu o postigo, virei-me e vi-o na sombra, o doce sorriso, a voz sumida: “Na morfologia vale a exceção. A exceção!” A água corre, o vento perfumado de pinho, o aroma desse lugar te faria feliz. Ranúnculos e amêndoas. Feno fresco no declive da colina.

BAGATELA Nº 3

Domingo, 3 de junho, fomos jantar com Gregory Mertl um guyash húngarês (que ele prepara como se estivesse escrevendo música), digno de um Rossini. Após o jantar, instigamo-lo a ler a partitura que se encontrava sobre o piano, o álbum de Bagatelas de Beethoven. Ao virar outra página, desculpou-se de não haver trabalhado mais para aquele recital à queima-roupa. Mas o jorro da música desfazia algumas hesitações, re-instaurando naquela hora a aura primeva de Beethoven. O que toca contar aqui é que eu escutava como se pela primeira vez esses grandes provérbios do autor da Sétima Sinfonia; como o mais substancial **testamento** do compositor.

Já a Bagatela de 1797 – fingindo simular uma tuta-e-meia, é, com rigor, uma construção inusitada sobre o óbvio. A partir de um repertório de materiais banal e exíguo, trabalha maquinações que declarem a novidade, o máximo de informações desde o mínimo

de elementos disponibilizados, e ao giro cuidadoso do tubo, esse caleidoscópio mostra **invenção e humor** (ingrediente tão a gosto de Rossini e exato em mãos de Beethoven). Lendo, relendo essa Bagatela: acreditamos ter sido para o compositor um estalo de Vieira, logo intuído – certamente – o alcance considerável deste pensamento como um verdadeiro tropo musical. Um ovo de Colombo. Retornando a essa ordem de invenção, várias vezes, até 1824, o ano seguinte ao das 33 Variações sobre um tema de Diabelli, op. 120!

O conjunto de 1802 é plenificado – como fruto da estação própria – de risos e lágrimas, de desvarios, de eloquentes circunspecções, de chistes, delitos, quedas e assombros, trivialidades entranhadas de significados novos: nestas fantasias do pícaro compositor à altura desta sazão. Frentear essas obras como se folheássemos os **Caprichos**, os **Disparates**, os **Provérbios** de Goya, esse irmão de Beethoven, também salgado com fogo e água. Mesmo **Los desastres de la guerra** têm contrapartida nas Bagatelas nº 7 e não menos na nº 2: os calafrios por escrito. A primeira delas, meigo, grácil andante, doce peça de sonho, domesticada, quando se atinge o compasso 16, o tresvario se atrela aos dedos e tudo se perde, de água abaixo, alucinante, e acalma-se – em parte – de volta ao doce Andante, e revém em outras variações do avariar: assombrosa revelação de que a música não se desvaneceu no ar, daquilo que, na música, pode tornar-se, retorquir. Na 4ª deste conjunto de Bagatelas, a espantosa, assustadora inserção (do compasso 17 ao 30): “Que diabos quer isso dizer” reverbera; e musitamos: que quererá isto dizer para além da realidade extremada? Não importa se conscientemente se chega a qualquer resposta, mas grava-se, com espanto, no íntimo, no secreto âmago. A de nº 5 é, em tudo, uma gravura de Goya. Passei a escutar as águas-tinta dele como se fossem as Bagatelas de Beethoven, os Caprichos, afinal, também relatam sonhos, visões.

Da Bagatela de 1804, preferiria não dizer nada, ignorá-la aqui, mas frequentá-la – assiduamente – ao piano. Sem dúvida caroço-síntese das lavras anteriores. Tremenda. O mesmo excessivo olhar do auto-retrato de Goya, que abre os Caprichos, perdido e meio não se dando conta de quem o contempla – sem se mostrar, manhoso. Trata-se verdadeiramente de verídico, único auto-retrato de Beethoven em água-tinta.

Apresei-me a mostrar ao meu editor o que havia escrito sobre as 11 Bagatelas op. 119, de 1820, e considerou – como eu previra – tragicamente longo. “Mas, disse eu, são 11 as Bagatelas deste opus...” e, em minha defesa, argumentei que algumas delas eram extensas, pareciam excessivas também. Irremovível, ele. Cortei bastante o texto e mostrei-lhe de volta. Ele, peremptório: “Refaça-o”. De fato, a maioria delas são verdadeiros puzzles musicais: se entregamos (antecipadamente) as claves de solução, algo se deita a perder. O mesmo que dizer por escrito aquilo extraordinariamente inscrito em determinado encadeamento harmônico, em determinados choques de enunciados. Mas, o que conta Schindler sobre a Bagatela nº 11, recebi como um clarão ofuscante, não me restrinjo de passar para aqui: “Certa ocasião, em casa do sr. Oliva, Beethoven tocou o **innocentimente e cantabile** com suma delicadeza, e, ao tocar o compasso 9, com a mão esquerda tira do bolso do casaco o cantil de aguardente, segurando-o toca a terça do compasso 10, e sorve um bom gole da bebida, desimpede-se da garrafa e segue até a conclusão da peça com caricatos ademanes de beberraz”.

As Bagatelas nº 1, 4, 8 são testemunhos vivos do quanto Beethoven se debruçou sobre a História. Não para refugiar-se lá com saudades impotentes, não copiando a História passivamente como um tolo, mas buscando captar o espírito que a animava e vivificá-lo em continuidade, estendendo-o. O entrechoque das partes constitutivas dessas obras demonstram (em transparência) que a incursão metalinguística de Beethoven – suas leituras de Haendel e Bach – não visavam neo-barroquismos all'antico, estéril. Vale nas Bagatelas a contundência dos choques assindéticos – reflexões que acumulam também devoção à expansão harmônica, o caroço de tonalidade mutante

amplificando seu desenvolvimento em vida até ao que pudesse advir, mais e mais.

Quanto à 9ª dessas Bagatelas, diagonal aventura – verifica-se que Beethoven escreve um ländler de Schubert. Consequência da conversa com Pietro Cappelletti e das partituras garantidas por Diabelli? Seja como tenha sido, um ländler de Schubert original, único, do próprio punho de Beethoven. Neste caso, uma causa.

E o prodígio dos 13 compassos que compõem (totalização portentosa, inflexível) a décima dessas Bagatelas, tal um espartano feiticeiro num transe de bruxaria, leva-nos até ao que a música pode tornar-se ainda. E, no mesmo espectro pode-se suspeitar que a anterior, por outra sorte de sortilégio nos traz ao fascínio desta epifania, sintoma, como em Joyce, Schumann, Pongé, Chopin. Anúncio.

Prometi, de pés juntos, ao meu editor cortar fora a passagem sobre a Bagatela nº 7; as digressões acompridadas sobre a ânima do trinado nas derradeiras obras pianísticas de Beethoven e sua particular versão, nesta Bagatela, versando sobre a água (o elemento líquido) e a pedra (o sólido). E ele aquiesceu que só esta menção constasse desse escrito.

Em carta a Beethoven recusando a publicação das Bagatelas, escreveu o editor Peters: “As suas peças não valem o preço que o senhor cobra por elas; deveria considerar abaixo de sua dignidade gastar tempo em futilidades tais que qualquer outro poderia ter feito”. Nem mesmo Schindler acreditava nelas.

Durante bom tempo, nunca as levei mais a sério do que se pode estimar bagatelas, por mais excelentes que parecessem. Não me dava conta de que alguém as considerasse no mesmo plano das grandes sinfonias, dos últimos quartetos, das sonatas para piano. E, no entanto, quem sabe, a mais sábia das obras do Mestre. Compêndio de Composição. Vasto, intenso conjunto de ensaios filosóficos sobre o discurso musical. Bem possível que o velho Moses haja dedilhado estes prolópios, e que seu vizinho, James Joyce, escutando, aplacasse o aterrador, minaz rugido de leões que se ouvia por lá.

Concordei (em cheio) com meu editor que, com referência às Bagatelas Op. 126, seria imprudente tecer comentários tópicos, sublinhar tal ou qual lance nessas obras cujos cômputos sobrelevaram-se nesta reunião de 1824. Beethoven, ao longo de anos de prática de bagatelas, de destilação do espírito das bagatelas, do propósito concreto que as estimulam, chegou ao vislumbre: ao indício da essência daquilo que uma Bagatela tornou-se. Nesta última coleção, aprestou-se a escrever substâncias delas, ultimatatos. Com obras como estas, escreve Schoenberg, não se deve escutá-las a qualquer hora, em qualquer lugar. Ouvi-las, recebê-las como se escutássemos a última notícia.

Dias atrás, já me encontrava em trânsito com esse escrito, relia (para relaxar) os Diários de Trabalho de Brecht, e dou de encontro com a entrada do dia 22/2/52, revestido de palidez: vi tratar-se de Beethoven, de alguma das peças do Op. 126: “Segundo Eisler me mostrou ao piano, Beethoven, no Op. 126, consegui **mostrar** o estranhamento (verfremdung) de modo exemplar. A meu pedido, tocou-a mais outras vezes e transbordava de alegria com o achado. Engenhoso. Utilizável.” De imediato, deixei o livro e fui à partitura. À cata da amostragem de Eisler. Não sei ao certo. Talvez o trecho que principia no compasso 27 da primeira; ou desde o compasso 19 da terceira; ou a estranha inserção de uma coda, intempestiva, do compasso 52 ao 105, presente na quarta dessas Bagatelas?

Bem pode sobrevir que o Mertl, lendo essas linhas frioleiras que poiei aqui pense: “Não foi bem isso que eu quis dizer quando toquei as Bagatelas para vocês...” Em parte, muito se pode culpar Orson Welles por minhas migalhices, pois, na véspera do jantar com Mertl, havíamos visto “F for fake” - que se instalara em mim como uma antena mundrungleira.

Gostava de poder avaliar o feitio da certeza com que Beethoven

experimentou, ao longo de anos, as Bagatelas; o inteiriço da consciência de que sabia – ao certo – ter tido acesso a uma nova integridade de operação musical: mentir por música. Encontrar as notas verdadeiras (mesmo que mentirosas na aparência), as erradias harmonias (precisas). Revirar os dados da arte de compor para colmar a substância do falso: para que, ao soar, produzisse um ressoar de verdadeiro. A mentira significando a verdade.

BAGATELA Nº 4

Veni, Creator Spiritus.

Você se encaminha para os confins do desvio da enseada à ponta da angra, atalhando até à borda de onde se libera a vista para descortinar a corrente ondulada da montanha e o ramo de árvore que o sol precipita a desenhar (em sua sombra no chão). E você se encontra a mirar a aura da montanha e da sombra da galhaça no solo.

Assim é sempre. Com o princípio criador engendrando uma obra de arte, também aí surge aquilo que é sua aura, sua autenticidade de objeto único; e só se desvanece com a própria obra: se, ou quando, não se sabe, não há notícia.

Que é a aura? “É uma figura singular” diz-nos Walter Benjamin, “composta de elementos espaciais e temporais: a aparição única de uma coisa distante, por mais perto que ela esteja. Observar em repouso, numa tarde de verão, uma cadeia de montanhas no horizonte, ou um galho que projeta sua sombra sobre nós, significa respirar a aura dessas montanhas, desse galho”.

Mais umas páginas depois, no mesmo **A obra de arte na época de sua reprodutibilidade técnica**, publicado em 1955, ele considera a aura uma existência parasitária; o que nem de perto nem de longe parece ser verdadeiro, pois a aura está na obra tanto quanto a obra está na aura, inextinguíveis, permanentes, unas e diversas. Benjamin revela-se um parasitófobo. Um parasiticida autêntico, ao ver como benefício o artifício de uma obra sem aura, sem ar. Se à obra faltasse sua aura, faltaria seu alento, viração, como briza espezinhada, pisada. Morta.

“A obra de arte reproduzida é, cada vez mais, - reprodução de uma obra criada para ser reproduzida. A chapa fotográfica, por exemplo, permite uma grande quantidade de cópias; a questão da autenticidade das cópias não tem nenhum sentido”. Falso. Que demônio escondido na folhagem garantiu ao grande Benjamin que o fato técnico da reprodutibilidade (em si mesma) destruiria a aura?

No caso da reprodução fotográfica, em cada nova cópia renasce, como uma fênix, a aura que – de resto – não coabita na chapa, mas mana da cópia autêntica. É só olhar um Doisneau. A natureza da aura na fotografia se descobre como na revelação. Quando vemos um Doisneau estampado em livro, numa revista, conhecemos (propriamente) – sem prazer auricida – tratar-se de cópia a substituir o objeto autêntico, aural. Tal como assistir a um DVD, utilizamo-lo cientes de sua condição de cópia, é apenas uma ferramenta auxiliar para a aproximação da obra necessária, mas jamais substitutivo. Como se dá também com reproduções de pintura, escultura, arquitetura etc., que são só (e apenas) imagens das coisas representadas; estimulam o sonhar com elas, açulam a imaginação construtiva, sorte de preparo em direção às suas condições de objetos aurais, concretos, únicos.

Ora, outra é a aura no cinema. No feitio dessa arte, a aura é uma maturação em processo; até o momento de sua edição final quando se vivifica a aura, que em sua inteireza incontestável, lídima, só se esclarece através do foco da projeção em uma sala de cinema às escuras. A aura do filme é seu foco móvel – como uma réstia que atravessasse um cômodo trevoso por entre frinchas – varando a extensão inteira da sala de cinema e transmutando-se em imagens em movimento na tela. A aura não está, como assevera Benjamin, durante a filmagem; e é verdade, porque sua verdade de pura aura não é observável, nunca, antes da edição do filme.

Na música acontece algo nem próximo nem distante. Na música – sem dúvida – a aura consta do manuscrito, da tinta que flui da pena e aí se plenifica (apenas) o desenho, o projeto. É o que se pode chamar de cena-muda, a aura na partitura. É de sua natureza mais inerente: o silêncio. Aura muda. Nenhuma vontade pode danificá-la, aniquilá-la, ela é perene em seu silêncio de pedra (como nos lábios das esculturas). Porém, a aura, na música, não se esgota na mudez que o manuscrito encerra; é de sua fortuna singular a cissiparidade. Portanto, na música, a aura se biparte. Por um lado é mutismo, segredo, música calada; por outro lado, tem patente a sua contra-marca: a aura sonora que sucede no aqui e agora do trânsito do projeto (partitura) para a sua dimensão inelutável de realidade musical audível. Imperioso é que, na sua realização, o intérprete se imiscua a fundo no projeto para que seu aviso seja a soma de sua vocação, ciência, técnica e intuição, para que se celebre o destino da aura-muda. Assim, só e quando (unicamente) da passagem da interpretação (por mediação do intérprete) para o vivo da execução musical é que as duas auras, a silente e a sonora, se ubicam em sua sina irrefragável para tornar possível a música vibrando no ar: a acolhida da obra pelos ouvintes e a acrescentar-se, por vezes, um certo quê de rito que pode sobrevir e se propaga pelo espaço. Daí que se fale tanto da ubiquidade da aura da música, e a gente sabe o bastante que o ouvir a música ao vivo não é o mesmo que resulta da escuta de uma cópia CD. Tecnologia de registros musicais, e mesmo o microfone mais aperfeiçoado não atingem sequer a tangenciar a experiência do ouvido humano. Valemo-nos das cópias – maximamente – quando estas divulgam uma qualquer coisa de imarcescível da aura daquela leitura substantiva que clareou no ar (aura, aragem) de uma audição memorável. Ademais, nos beneficiamos das cópias (CDs) pela praticabilidade de se ter à mão, a qualquer hora, a música necessária. Jamais, todavia, como substitutiva da sinestesia plenificada que se difunde no vivo da interpretação.

Caro Benjamin, houve certo exagero de sua parte, pois, mesmo que uma reprodução chegasse à máxima (infinita) exatidão, nunca – nunca mesmo – terá, nem de perto nem de longe, a autenticidade do original; em última instância, de sua aura. Cópia nunca trisca a aura que só se aloja no original (e ali perdura).

Outro é o caso da fotografia de um álbum que, por mais perto que possa estar do momento vivo da pose, logo, longe da oportunidade: já instalado no passado, não é a aura que conta: é do domínio da memória, dos afetos.

Vislumbro o par de olhos em chispas por entre a folhagem, a aura que rescende a enxofre, acreditando que me pegou, por fim; neste caso, seja como for, seu júbilo não acrescenta um côvado.

CODA: Promessa. Hei de escrever, logo mais, mais uma bagatela, exclusivamente voltada para pensar a aura na arte do povo (folkart). Chego a cogitar que nessa arte encontra-se, compacta, uma só aura (espessa). E não muitas, acumuladas, como seria de se esperar de uma arte cinzelada por tantos autores – no decurso das estações – nos tempos que passam como as águas dos rios (deixando polidas as pedras, os seixos); e sempre de tamanha usança, essa arte, a deixar sinais, tal como pés que porem os degraus de pedras dos templos. A arte popular cresce como um organismo vivo, e assim, também ameaçada de morte pelo asqueroso Capitalismo, a causar penas, penúrias,

incertezas, desesperança, vontades derreadas, degradações do espírito, degradações do planeta. Aura- soma é como se nomeia a aura dessa arte.

Embora Benjamin, profligador de auras, veja a arte do povo como arte desobrigada de aura. Criada para ser reproduzida em cópia confeccionada pelo mesmo usuário. Quase literalmente assim ele se expressa em carta a Adorno. Preciso localizá-la (devidamente) para eventual citação.

BAGATELA Nº5

Até à última hora, ainda não havíamos decidido sobre qual filme para o sábado à noite. Raramente dá-se assim. Quase sempre, o último que vimos suscita o próximo, como palavra puxa palavra. Dessa feita, sem porquês de hábito, como num passe de mágica surgido da cartola de Orson Welles (que se empenhava também em atuar como mágico de varietés), o DVD escolhido: “F for fake”. E calhou. Dominado por imperiosa vontade de responder a algumas das questões que desfilaram filme afora. Vieram dessa sessão de cinema as nonadas que deixo esparramadas nas 6 Bagatelas op. 37.

Verdadeira máscara o rosto infantil de Orson Welles. Como o gênio, a máscara, dons irrecusáveis. Em Orson Welles, a máscara encoberta um dos atores mais animados, idôneos, que se possa ter visto, a despeito da máscara (de nascença). Máscara que transparece e sublinha a ironia indefectível, quase indisfarçável, de quem não se deu conta de que nunca teve uma bússola, pois jamais se encontra disponível em seu país. Lá, substitui-se a bússola pela bolsa, como todo mundo sabe e já pagou por isso. Decerto, Orson Welles nunca, nem sequer desejou uma bússola (como tanto quis o Rosebud). Bússola não é mercadoria encontradiça na capital do Capital. Ignorando-a, nunca a buscou. Ele – que sabia tanto tanto. A verdade é que Bússola não se coisifica a partir de relações espúrias de exploração humana, de genocídios, de compra e venda, e logros.

O gênio, a ironia, a máscara comprimidos no rosto de Orson Welles estão atados indelevelmente por um fio que não se lia à bússola. Pobre homem. Gênio, rico. Como Kane, amestrado desde o berço para servir à bolsa, invertebrada, o visco nojoso, a vontade alquebrada pelo cúmulo do acúmulo de dinheiros e vaidades, de coisas mortas, carniças, ou melhor: a descrença inevitável arrastando seu ventre no chão, como serpente.

Quando ele te fixa e fala (a voz de mago é bela e é pura arte), te arrepia:
 “When the flush of a newborn sun fell fast on Eden's green and gold,
 Our father Adam sat under the tree and scratched with a stick in the mold,
 And the first rude sketch that the world had seen was joy to his mighty heart,
 Till the devil whispered behind the leaves: “It is pretty but is it Art”?”

Como ninguém, ele faz, insuperável, o papel de demônio escondido atrás das folhas, excede-se no papel de folhagem que oculta o demônio: “It is pretty, but is it Art”?

“Picasso, você se move tão facilmente de um de seus períodos para outro... muda como um ator, como se você mesmo fosse um falsificador de arte”, dizia o avô de Oja

Kodar (desde o roteiro de “F for fake”).

“O mais rico pintor do mundo em 6.000 anos, Picasso, ele é o maior fenômeno de nosso tempo. Nunca existiu um pintor capaz de, com apenas um movimento da mão, o que não levava dez segundos, aquele movimento da mão transformando-se em ouro. Nem mesmo John D. Rockefeller foi capaz”. Palavras do grande falsário Elmyr de Hory (que nunca teve uma falsificação recusada por negociantes de arte).

“Bom, como se valora a arte? O valor depende da opinião de especialistas. Se um falsário, como Elmyr, engana os especialistas, então, quem é o especialista? O próprio Orson Welles responde sua própria pergunta: ‘Os especialistas são os presentes dos deuses para os falsários’”.

Com aquele meio-sorriso que cintila como um relâmpago nos lábios e se esquiva nos olhos, ele pisca para nós e diz: “Nós, os homens desonestos, sempre estivemos com vocês”. Sem acrescentar, contudo, que a desonestidade se irradia desde Wall Street e chega em cheio às mídias, escolas, aos corações jejunos, obcecados pelo poder: “o efeito revigorante do dinheiro”.

“Sabem, a falsificação continua admirada como Arte” arremata Orson Welles.

E ecoa, horas e dias após o término do filme, o diabo dizendo na escuridão: É belo, mas é Arte?

BAGATELA Nº6

Se você – por um calafrio agitado por uma peça esplendorosa que ouviu, ou viu, ou tocou, e, no instante (azado) divisa venéfico: os olhos dele cintilando por entre as folhas, a setear a questão “Mas é arte?”

Que sabe ele de Arte, um demônio como tantos outros desses que se esquivam por trás de arbusto verçudo, verdasco de sua iminência?

Que sabe ele – aquele capeta pateta – de conformidade extravagada, extrema, extrema a todo transe de afinidades acúmenes, tênues, entre – por exemplo – o Concerto nº 4 de Saint-Saens e “Le pont de l'Anglais” (como recalcitrava Van Gogh em escrever o nome de seu quadro)?

Se se quiser gozar da Arte, deve-se ser um homem artisticamente educado, disse Marx.

Ansiar pelas técnicas naquilo que de mais poético tais vozes segredam de suas grandezas, fracassos, esgotamentos, esterilidades, renovações.

Pensar estruturas, imaginá-las como se ouvíssemos estrelas; e arrepiar-se com as paixões que se agitam nas grandes ordens, arranjos, disposições; fremir, exaltar-se com a noção de organismo (a troca de informações entre seus elementos componentes), o conceito de coesão, o princípio unificador, e peculiarmente no assíndeto (com temor e tremor).

Arte exige de nós – continuamente – múltiplos exercícios de modalidades estruturais de corretas argumentações racionais, dialéticas, e, por outro lado, sonhos, sondagens fabulosas em que a lógica seja a única via ínvia, incorreta.

Desenvolver excelências de encantamentos e raciocínios para confeioar estruturas que se ajustem às paixões, ao termo de se confundirem inequivocamente. Mergulhar fundo no riocorrente da História: devolve-nos por um cômodo vicus de recirculação de volta a recolocarmos nos devidos pratos da balança da Significação: Memória e Destino: a Arte como testemunho do homem como ser criador: íntegro com a natureza.

Nunca deixar que o sol se ponha sem que uma dedicação a buscar as afinidades e diversidades entre as linguagens nos permita frequentá-las apaixonadamente.

Quanto mais constante a frequência arrebatada às diferentes linguagens, mais se apura em nós o desejo de alcançar (almejar) os indizíveis – o átimo em que uma bola imobiliza-se no ar. Para.

Observar, ponderar, comparar o movimento, o trânsito dos signos entre o paradigma e o sintagma no maior (mais crescente possível) número de linguagens de semióticas divergentes.

E a outrance: no âmbito de uma mesma linguagem, refletir sobre as disjunções supremas ocorridas na mutação qualitativa e nas consequentes modulações semânticas dos eixos da linguagem e suas revelações no sentido do sentido da Arte.

Se se supõe o homem como homem e sua relação com o mundo como uma relação humana, só se pode trocar amor por amor, confiança por confiança etc. Se se quiser gozar da Arte, ente educado.*

Willy Corrêa de Oliveira
São Paulo, 26 de junho, 2018

* Karl Marx – Manuscritos Econômicos – Filosóficos. Trad. José Carlos Bruni, in “Os Pensadores” vol. XXXV, pg. 38. Editor Vitor Civita.

Ângulos hipóteses hipotenusas

Willy Corrêa de Oliveira

Pensava em voz alta. Que algumas palavras, entre outras, servissem, me acudissem na construção da ideia que eu queria criar, enlaçar para a resposta. Pensava em voz alta como toca a um músico de jazz quando improvisa. Pensava na questão, claro, mas sem uma resposta cinzelada, cabal. Cabala, de certo modo, o exato porquê, (satisfatório por todos os ângulos). Porém, para não deixar o interlocutor sob camada aflitiva de silêncio, deixava o pensar falar alto a sua própria requisição de um desvio que me aproximasse mais da distinção do contorno de um contorno de uma solução, do desfecho concreto. À medida que palavras se encaixavam mais ajustadas e perfaziam frases inteiriças com lampejos de conjecturas até, um frêmito me abalava, um alento. Uma hipótese se equilibrando no ar. Não sei como meu ouvinte aguardava aquele palanfrório, mas para mim se adensavam de possibilidades, os fios do pensamento enrolavam-se uns e outros em novelo com o qual tecer trama que desse conta da explicação? Surpreendi-me, decidido a posteriormente, calmo, tentar passar para o papel (em voz baixa) – por escrito – aquelas maquinações à vista. Em voz baixa tentarei escrevê-las, o que me desobrigaria de verificar se estão inteiramente corretas; ou talvez só algumas das ousadias que possam revelar certo ângulo – mesmo que fantástico – mas em linha reta em direção ao desenlace.

A questão:

A persistência da nostalgia do tonal é inequívoca sombra de dúvida (incômoda verdade), desde o século XIX até hoje. Tonal (aqui) não quer valer-se das leis da tonalidade praticadas no século XVIII: é apenas modo de designar a TONALIDADE ESTENDIDA (mesmo eivada de feitos modais) que restou como sobra após o passamento de Liszt, porém, é imperioso sublinhar: sem a conturbação grandiosa das cotas de **invenção** da primeira metade do século XIX. Tal um mal contagioso essa nostalgia do tonal vem acometendo os espíritos criativos mais lúcidos (fundamentalmente conscientes da natureza da significação e destino da arte, desde Schoenberg). Sem o perigo de eternos enganos, na vizinhança do nome de Schoenberg, força é dizer, com a claridade de um relâmpago, que, pensando a nostalgia do tonal **não fazemos conta** dos diluidores – pobres diabos – incautos, incastos, que assinam variantes antálgicas, emboloradas, de outras tantas cópias exauridas de frutos sazonados no passado. Em arte equivale a suicídio. Não é desses que tratamos aqui, certamente.

Constatação I:

Quando se aprende a falar a gente aprende sem se advertir de apreensão de alguma coisa, de sua compreensão (alcance) daquilo que é o caso; aprende sem mais. Concentramo-nos advinculados ao existente, advertidos damos-lhe um nome; nome e coisa passando a ser (para a vida) a mesma coisa e nome, una. E, inadvertidamente, *in crescendo*, a consciência de mais coisas e nomes, e suas relações aparecem: mais delineados seus círculos, orlas, vizinhanças, e as comparações comparecem (mais nítidas), o tempo principia a decorrer entre noite e dia, e ensejos (num átimo) fixam-se em nós (sem desejos expressos), uns com risos, outros com mágoas. E pouco a pouco as palavras (e as coisas que elas substituem e por elas subsistem) são nossas como vieram dos que nos ensinaram, e a gente começa a se equilibrar com as palavras (o existente) como quem anda de bicicleta pela primeira vez, como os adultos sempre andaram de bicicleta, tal o vento que sopra, a chuva.

A música, na infância, acontece tal como o aprendizado da língua: no princípio movíamos o corpo em silêncio, mais à frente reconhecíamos uma ou outra, e outras mais aos poucos. E conseguíamos – por vezes – idealizá-la (até mesmo quando não se ouvia em volta) e houve depois um lance em que a tomamos tanto que conseguíamos chegar aos outros com ela, e os outros reconheciam-na como se reconhecessem palavras de um infante. As músicas (aquelas) – sem que nos apercebamos – aprontam-se em nós, até onde chegarmos.

Mas as músicas – diferentemente das palavras, não substituem as coisas: plasmam-se no interstício entre nós e tudo que é o caso – como música incidental – e aí modela-se como coisa-música. Umam fixam-se com risos, outras com lágrimas: e passam a dar mais conta do mundo de que mesmo as palavras. Palavras têm limites que a música desconhece. Adultos, somos a coletânea daqueles registros que se acumularam desde a infância – unos com o hipotálamo – impressão digital de nossos individualíssimos afetos. A ciência não tem poder de abatê-los. Por mais consciência dos feitos linguísticos que desenvolvamos, nesse compartimento do cerebelo, aqueles assentamentos permanecem entre parênteses, inatingíveis pelo raciocínio. Resta-nos sempre uma pulsão por aquelas músicas do cotidiano, dos quintais (nas tardes de domingo), das esquinas, aquelas músicas do mundo que não são as músicas que decidimos ouvir (pelo tinir dos tinos da lógica), apenas as músicas, assim parece, aquelas que nos escolheram: em contradição latejante com o som distante que buscamos, cientes do Materialismo Histórico, conscientes dos mil anos de história da música erudita ocidental, da arte como testemunho do homem como ser criador.

Nota: com a música das ruas, dos quintais, das esquinas, com essa classe de signos – na aparência – inapropriados, Mahler erigiu suas construções sinfônicas (no sentido mais amplo), profético indício dos trágicos tempos danados pelo capitalismo sórdido, repugnante e suas contradições contundentes (dilacerantes), mortíferas, do momento histórico que se alastrava como uma peste até agora.

Constatação II:

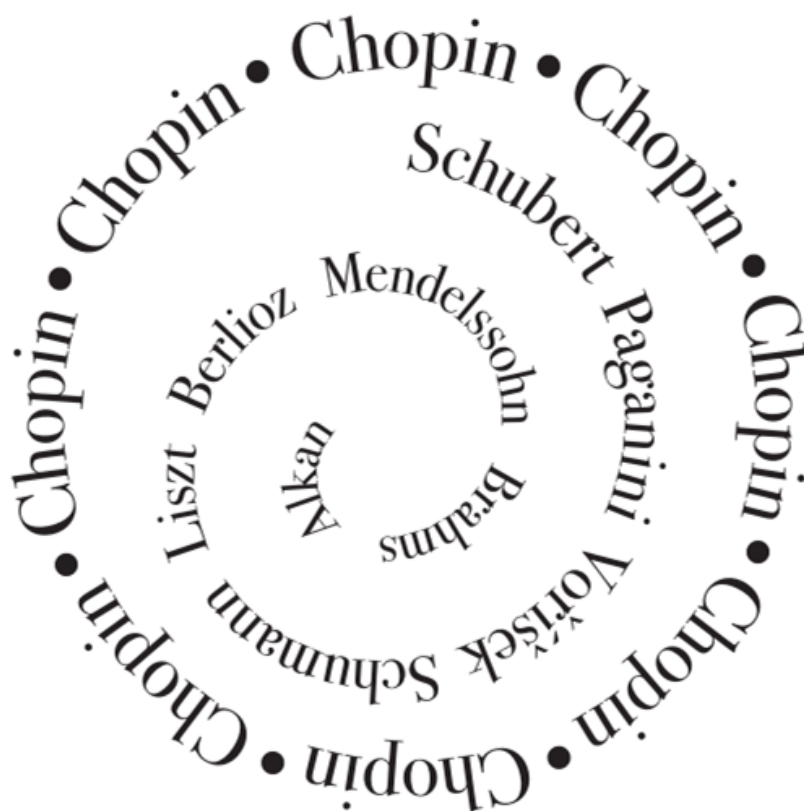
No século XVIII, o material musical era um só; o mesmo para a construção do projeto da música erudita, como o que servia de base para a manifestação popular. Não apresentava diferenças qualitativas (de fundo). No modo de tratar o material e na medida mesma das funções designadas para cada obra específica, concreta: bifurcavam-se as distinções. O povo utilizava o material musical vigente como se servia da língua materna: para comunicar-se (de imediato), para exprimir-se, manifestar-se, socializar-se. Mesmo o cantar de indizíveis ínsitos. O músico erudito, por sua vez, a partir de laboriosos exercícios de conscientização das probabilidades combinatórias: das possibilidades mais congruentes com o sentido almejado na obra (em particular) valia-se de suas investigações para o testemunho do homem como ser criador: a arte como busca de acesso aos inefáveis. Nessa classe de música, o pensamento musical – em primeira instância – expõe-se como relações sintáticas primordiais, discurso a anunciar situações circunstanciais únicas no trato das disposições dos arranjos. Com o material musical fluindo como um contínuo (do berço à sepultura) em razão do fator universalizante da linguagem de base, os criadores do século XVIII não foram acometidos de nostalgias pela era dos antepassados.

Hipótese:

Os românticos dispunham, como linguagem, de resíduos (recicláveis, todavia) do tonalismo: a sétima de dominante (agora válida sobre quaisquer dos graus), o cromatismo que

abolhava solto, as dissonâncias a colorir – tal uma pintura fresca – velhos acordes, as escalas mais reservadas (menos assíduas, mais pudicas), a crista baixa do baixo de Alberti, e os tons embriagados por tanta autonomia em mui estranha convivência.

Com esses materiais, libertos da destinação tonal, (maleáveis por então), e mais o ardor pelos modos de cantar do povo – o sentimento pátrio destilado na Revolução Francesa -, indício de origem e sotaque particular de cada compositor (tal um segundo EU à flor da pele do individualismo recém adquirido), eis os ingredientes a simular uma linguagem corrente nos alvares do século XIX. Mais que linguagem corrente era a correnteza do riocorrente (a arrastar, impelir, a comprimir as margens). Os compositores a escreverem símiles de suas tão particulares individualidades. O culto do personalismo como engrenagem estrutural da sociedade capitalista, prisão invisível: imperceptível a olho nu; não a erupção do ideal do novo homem, liberto no coletivo, preso ao coletivo como energia regeneradora. O personalismo – estandarte da burguesia que dispensava a nobiliarquia, desfraldado como palavra-chave nos novos tempos. Na verdade, a nobiliarquia era substituída por vultuosíssimas contas bancárias. Não para todos, óbvio. O Capitalista acumulava em barras de ouro o equivalente de sua individualidade polpuda; ao redor: fome, desnutrição, misérias. Só o sentimento de ser um ente único, original, era socializado. Como vantagem econômica, a dubiedade entre ser e ter beneficiava a ditadura do capital. Os compositores do romantismo, a despeito do individualismo exacerbado, ainda eram capazes de se ofenderem com a ignávia do disparate social. E pagaram caro pelos látégos do latejo das consciências intranquilas. Pressentiram o quê de hipocrisia dissimulada, deslavada, de apelidar de LIBERDADE “o valor revigorante do dinheiro”, de alcunhar de IGUALDADE a divisão de classes – a opressão de uma classe sobre a outra; a divisão de trabalho e, sem pejo, chamar de FRATERNIDADE o ódio de classe: o aviltamento da dignidade humana. Era – desde então – degradante tanto farisaísmo. Muitos danaram-se. E morriam jovens.



Tal a ordem do dia: sem linguagem universalizante, e o exaspero da personalização do ofício de criar (como ética imperativa no *ethos* do tempo): a cópia, a imitação, estavam fora de questão; só para um falsário ainda restava alguma possibilidade de logro. No polo oposto (da criação), da invenção de novas representações de imagens musicais plausíveis para os novos tempos, abundavam as acrobacias ao piano, e atingiam o ápice – essa estranha forma de arte, todavia de mui fácil recepção, mui apreciada. O público, em geral, tão atribulado pelos afazeres do enriquecimento o mais pronto, sem tempo a perder com o espírito, estimulava esses espetáculos de trapézio-pianístico sem redes, e a consequente produção de peças virtuosísticas, viciadas.

Liszt. Não me recordo de ter ouvido trato de manufatura virtuosísticas (ocas) da pena de Liszt. Perícias técnicas assustadoras há em suas criações. Sem precedentes. Como há (também) movimentos inteiros de franciscana facilidade de execução. O domínio portentoso das dificuldades técnicas do piano era corriqueiro para Liszt desde a adolescência, natural como estar vivo. Não era disso que ele queria dizer. Ainda imberbe, quando lhe perguntavam o que queria da vida, apontava, eufórico, para o retrato de Beethoven na parede. Disso ele se impunha falar, como preceito, destino. Virtuosidade para ele era apenas meio para tocar a essência concreta da motivação da obra. Quem tiver ouvidos para ouvir que ouça. A maestria da técnica pianística quando utilizada para confeccionar desenhos musicais inauditos, extremamente móveis, propriamente timbres a se deslocarem pelo campo de tessitura (que ele vislumbrara como forte paradigma musical) a esclarecer uma ideia, ou consubstanciá-la em sua precípua metamorfose. Quem tiver ouvidos para ouvir que ouça; ou se apegue a banalidades tais como a de repetir *ad nauseam* que Haydn é frio, Webern: um cubo de gelo, Chopin meloso, Bach matemático.

Liszt, artista romântico por fado (isto é: sob a legislação fascista da “lógica” do acúmulo do capital), estava obrigado ao confinamento em si-mesmo, na ignorância de que seu próprio EGO (magnificado pelo encargo social de ser lobo do homem) era seu mais próximo carrasco, privado. A maioria dos românticos morreu jovem. Quando em vida, tal a desgraça do incômodo da pele de lobo a sufocar a própria pele, e vícios de lobo adquiridos num mundo avesso à arte (quando não se adequa à noção de mercadoria), filhos da casa de Usher, só suportavam alcançar a própria obra, e esperavam. Esperavam. Danaram-se. Não foi assim com Liszt. Não como a moinha que o vento espalha. Liszt escapa à periodização. No pulsar de sua generosidade e modéstia (reconhecidas com sobejidão em seu próprio tempo), foi capaz de abrir-se para o próximo. Ouvia aos outros e a si mesmo também. Ouvia tanto, que metade de sua obra são monumentos de homenagens aos colegas “com humildade e fé”. De tanto apurar o ouvido para a escuta do outro, e do mundo em torno, ouviu os harmônicos mais longínquos. No tempo, inclusive.

E ouvia e intuía o que fazer com eles: energia que fluía da eflorescência do cromatismo (que ele próprio dera tanto a florescer). Intuía o que dizer com aqueles harmônicos distantes ainda não tocados, logrados, naqueles tempos. Sem dúvida atingiu-os Liszt por graça de uma consciência alerta de um criador (e explorador) exemplar. Dotado de uma proto-consciência: a consciência expandida de uma sorte de vidente, e da íntima familiaridade com a veemência dialética que move a História da Música Erudita Ocidental, a intimidade com as outras artes, com a História, com as ideias sociais. Ele conhecia que andava sobre o vácuo (a carência de língua comum). Esses fatores interligados tensamente podem apontar o porquê de um compositor idioletal como Liszt se desdobrar em tantos heterônimos sob um só nome.

Ouviu como um único o pulso das fundamentais (e o pendor que têm para ajustarem-se umas às outras de tantos modos possíveis). Como um demiurgo, ciente de limites e espectros da tonalidade: vislumbrou e realizou novas associações das alturas, enquanto aqui

embaixo na sociedade dos homens: a noite escurecia já ao raiar do dia: os negócios e lucros e extermínios a reptilizar o apocalipse em desenvolução.

Com Liszt envolvemo-nos no enredo do cromatismo (de uma partida cromática deslizando desenvolta até o último Schoenberg do op. 23); pisamos em firmes terras pentatônicas insólitas; bubuiamos também nas flutuações harmônicas indecisas, desarraigadas como nuvens de Debussy, aeróstatos de Fauré; o assombro dos primeiros ensaios seriais, de escalas exóticas variegadas, modos bartokianos; acordes de 5, 6, mais notas diferentes acumuladas, e sabemos do acorde de Tristão de Wagner, de Liszt.

Com Liszt nos informamos sobre o que as densidades têm para nos contar. Densidades de tempo/frequências de intensidades, durações, de timbres, de volumes, de localização no campo de tessitura. Por vezes singulares, por vezes simultâneas: sempre um dado consistente da arenga como um todo, por vezes o próprio tema, por assim dizer.

Com Liszt, avaliamos a intensidade como parâmetro da importância de, por exemplo, a direcionalidade harmônica: como já prenunciada por Haydn, mas desde há muito empanada (com o passar do tempo). Não mais um veículo de emoções, só.

De Liszt aproximamo-nos do mais sutil discípulo de Beethoven na arte de variar, e de Mozart, na arte de discursar (de operar com as contradições) e moldá-las em enunciados novos. Mahler e Debussy receberam dele.

Ouvir Liszt é aprender lição de coisas em um mundo em plena mutação, de um mestre a caminho do horizonte, sem nunca ter olhado para trás. Ouvir Liszt é preparar-se para escutar as vozes mais inventivas que surgiram depois de sua morte: as obras dos derradeiros anos de sua vida, densas anotações, esparsas (no sentido de despojadas, condensadas), claras como profecias que se realizaram: o caminho da Nova Música (possível, todavia) apontou Webern.

Constatação III:

O Material Musical é uma convicção.

A gente não se vê diante do Material Musical como se se topasse com uma pedra, um animal, uma planta, como se defronte de uma paisagem. Não. O Material Musical não é um dado da natureza. É um dado da cultura.

Na imensa maioria dos casos, consciente ou inconscientemente, arraigado em nós: segunda natureza – como se se tratasse do ar que se respira, inconsútil, inconteste, desapercibido como a respiração, e impertérrito tal uma evidência, como a ideologia. Essa convicção não é demonstrável.

O que confere ao Material Musical a substância concreta de uma convicção demonstrável é a ciência da variedade dos materiais musicais encontráveis, diversos (em contradição uns com os outros), e sua vigência histórica (consequente) e a inequivocabilidade do Material Musical preferido

com fito a um determinado fim estético, por um criador versado em ciências históricas e musicais. O Material Musical utilizável pelo compositor deve ser determinado por uma decisão – *in extremis* – frente aos materiais musicais disponíveis, e de sua responsabilidade de criador em confeccionar estruturas de figuras musicais prenes de informações (evitando a banalidade das imitações convencionais, rotineiras). O Material Musical como uma convicção fertilizada pela consciência histórica e daquilo que se quer da obra idealizada, e da capacidade de se re-elaborar o material preferido, apurado, para a consecução da finalidade vislumbrada. Ao desimpedir-se destes limites, as discussões sobre a correta opção de um Material Musical qualquer são anódinas.

Portanto, o fundamento do Material Musical tem sua origem em dois polos opostos:

a) Na ignorância. E nessa convicção não há crivo de consciência, apenas adesão a um hábito como a uma lei exterior aceita inquestionavelmente.

b) No conhecimento que abarca as diversidades de Materiais musicais, suas distintas procedências (e declaradamente suas contingências históricas) e noção exata do estado em que se encontra a música (como linguagem em processo de desenvolvimento).

O indubitável é que há relação unívoca entre sistemas de referências, materiais musicais, e suas etapas cumpridas em determinada época (no curso da História). Não se deveria ser estúpido o suficiente para se querer fazer apenas mais uma versão, hoje caduca, de algo que foi novo, vivo (no passado).

Por todos os dados da História: sabemos que em cada estágio de desenvolvimento dos materiais musicais trabalhados, o homem sempre encontrou modo de construir equivalentes sintáticos de expressões as mais várias de paixões, sentimentos, sensibilidades. Não se trataram de impressões de cunhagens válidas para as épocas posteriores, como se a História houvesse parado então. As expressões validadas em determinada época não devem ser buscadas como peças de um mostruário histórico para uso permanente. Hoje há expressões que, no passado, sequer teriam sido imaginadas; e ademais o modo de sentir do homem de agora não é mais (mui provavelmente) o mesmo do mundo de outrora; após tanto girar desde então.

A convicção do Material Musical (com tudo que é o caso) = a sua praticabilidade de informações sintáticas e semânticas (como campo das expressões) + a relação do Material Musical com o presente (e tudo que no mundo é o caso) + a técnica e o engenho poético de fiar, tramar.

A convicção do Material Musical não deveria jamais abolir o tempo (como História), mas atentar sabiamente para o tempo presente, imediato, o tempo real da escrita e não de outro tempo qualquer – que já não retorna (como tudo que vem de já ter acontecido) – que em Arte é funesto, fadado à danação.

Rachmaninoff escreveu – contemporâneo de Schoenberg – a última música romântica como coda do século anterior: tal um necessário episódio no desenvolvimento da música do século XX. Semente que aguardasse 100 anos para germinar como corolário do modernismo.

Prokofiev

lavrou a última música tonal como nunca havia sido dita antes, *in illo tempore*: a Sinfonia Clássica como equivalente da Sinfonia opus 21 de Webern, como a outra página da mesma folha (que não se pode despregar). Se se toma o tonalismo como figurativo, a despeito das diferenças e razões das linguagens invocadas, encontra-se na Sinfonia Clássica as mais efetivas abstrações exibidas como informações cruciais – mesmo considerando-se tacitamente o *pointillisme* weberniano, os aglomerados sonoros strawinskianos.

Na Música Soviética, porém, o Material Musical está entre parêntesis. A questão social é que prevalece. Necessária. Na Arte da Idade Média prevaleceu a Religião: arte sacra. Aquele que fosse artista que aparecesse, os demais faziam o que era necessário, e nem por isso deixou de haver Arte no feudalismo. E menos (menos) se pode negar a arte socialista.

O caso Mahler, caso em que a fundamentação semântica é decisiva em detrimento de juízos de valores sobre o Material Musical, *tout court*. A força de persuasão da arte de Mahler – como Dostoievsky – centra-se sobre o gênio de tecer soluções sintáticas para a construção do edifício mais sólido, belo, canhestro, que se possa conjeturar como um marco essencial do autor de “Verlorene Müh” na música do século XX.

Nem todos somos Mahler, Rachmaninoff, Prokofiev,
Shostakovich,

é preciso estar vivo (como sabedoria)

Willy Corrêa de Oliveira
São Paulo, 21 abril 2016
abaixo o GOLPE impeachment NÃO!

Intermezzo 1 (semi-círculo contra o ângulo):

Com a morte de Liszt situamos a ruptura definitiva no elo da corrente da História da Música Erudita Ocidental que se desenrolara por eras uma desembocando na outra – no corrente fluxo do riocorrente, e, PUM!, espatifou-se, por fim. Era de se esperar. Já de antes dera sinais de partir-se, mas, então, como se apenas tivesse sido um fendimento, uma trincadura, na virada do século XVIII, com Beethoven. Ele, aquele que tanto se desvelara pelos elos da corrente, que dera-lhe a continuidade inteligível da corrente correndo em seu leite, escorreita, mas algo ensurdecido para o possível estalido do elo ao esfrangalhar-se. Sucediã-se as variações Diabelli, as últimas sonatas, últimos quartetos a ultimar a hora. E por pouco foi apenas, assim parecia, uma greta não tão grave, mas aguda o suficiente para o desvelar da crise do sistema. Sim. Mesmo assim se passaram os anos do esplendor romântico e até meados do século XIX. O romantismo foi um sestro de alívio, de paliativo – nem sempre bem compreendido em seu tempo, bem entendido – mas abrandamento da tensão imperante, em vias de rachadura final. O trágico desfecho só se evidenciaria nos anos vinte do século XX. Estourando-se o elo, seus estilhaços a uns feriram de morte, a outros de vida. Seu pipoco, porém, passou despercebido, mascarado, abafado por tantas músicas que se fazia (umas possíveis, outras deploráveis) ruidosas, em geral. Bulhas, alvoroço, lufa-lufa.

Intermezzo 2 (Senecio):

à maneira de Murilo Mendes

Ouço Rachmaninov porque as emoções são fortes como uma idéia, a escrita precisa como que por encanto; sua música nos cinge como o vento (que não se vê), mas a olhos vistos: os efeitos (vórtices de estados de alma, sobressaltos, a temperatura acima dos 37° bb, a raiva da expressão).

Ouço Rachmaninov (hoje mais que jamais) porque os eruditos do Bom-Tom desprezam-no; e eu, desprezo de distinções (precárias) entre Bom-Tom e Mau-Tom.

Ouço Rachmaninov porque, quando jovem – imerso de corpo inteiro na Segunda Escola de Viena e na serialização total dos parâmetros, não confessava a ninguém que ouvia às escondidas: a música em pânico de Rachmaninov.

Ouço Rachmaninov porque me assombro escutando um objeto musical esculpindo-se – no tempo – diante dos meus ouvidos, como é o caso das variações xiii (sobremodo o Intermezzo), o Andante (xiv) e a variação xv do op. 42, cujo estado final não é ter chegado a

determinado fim, e sim, o processo, o fazer-se (enquanto); a forma tomando corpo na matéria musical insólita, incomposta, formidável entramamento do tema à feição de uma figura rara, estranha, móvel.

Ouço Rachmaninov porque não sou infenso às tristezas, ao trato das tragédias (especialmente frente ao *mot juste* revelado para narrá-las), as melancolias plenas: a alma negra de que fala Turgueniev.

Ouço Rachmaninov como se escutasse Murillo em música; como se ouvisse Dostoievsky, Tchekov, Trakl, Augusto dos Anjos, Hopper.

Ouço Rachmaninov porque perfila-se entre os mestres da variação, como Bach, Beethoven, Brahms.

Ouço Rachmaninov como se mergulhasse em águas móveis, turvas, onde Puccini, Verdi, Leoncavallo...

Gosto de Rachmaninov como gosto de De Falla, de Gerhard, Mompou, Weill, Satie, Bobin, Wyeth.

Willy Corrêa de Oliveira
S. Paulo, outubro, 2016

Hipotenusa I:

Há um desenho de Klee que se chama EQUILIBRISTA. Os elementos só estão aí para dar nascimento às formas, a formar o sacrifício do desenho. Mirá-lo é ter o olhar sobre o país fértil, a paisagem cósmica, o fruto negro, a singeleza tensa, a tragédia com o funâmbulo a não se arrojar no precipício, a gravidade da queda, de abril de 1928, aquele abril de que fala Klee e a cidade árabe, após a visita à Tunísia. Onde vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única. Se você não atenta com zelo, as coisas parecem estar de ponta-cabeça, mas visto apropriadamente, o BALANÇO DO MUNDO (desenho a pena, 15x21,2, do Albertina) lida com idênticos relatos do EQUILIBRISTA, mas a forma por inteiro, o desenho, dá-se como o desequilíbrio de quem se balança: traços igualmente em riste, em arestas afiadas, frenéticas, e que no ACROBATA é bem mais precipitado: no ponto de queda, não de quem se balança. A mente de um criador deve ter esse aspecto. Seu olhar encetado em seta para o futuro. Como aramista, ele tenta evadir-se da queda, e não pode duplicar-se em seu próprio anjo de rede-de-proteção! O equilibrista só se vale de sua percha, de sua agilidade e da obrigação de desafiar o tempo presente, a História, o destino. Nas arquibancadas, no picadeiro acumulam-se incansavelmente ruínas sobre ruínas. Não há posição neutra entre as forças em conflito. À neutralidade corresponde – e ele sabe disso – a inconsciência, e a ignorância e a estupidez perfiladas. Cópias e variantes anódinas do passado como se tivessem sido *sur le motif*. Disso ele se esquiva, abala-se para o polo oposto no afã de evitar a queda.

Sabe – também – que sem passado não se pode ser no presente. Atua no presente só o que sabe do passado; não o que se obstina em perpetuar o passado (passando-o como presente), como quimera, um passado composto. Para o criador, o passado é história, e o presente (tal como se apresenta) é um espaço de opção: para o desenrolar da história e não para a colheita de frutos; intoxicados, de resto, como todo o eco-sistema pelo regime-venenoso-lucro. O presente presentifica-se como aviso, como prescrição do que se deve evitar: o olhar para trás, estátua de sal; no lado oposto descortina-se o horizonte (sem presente, nem passado, nem futuro) antes sorte de equilíbrio instável, de tentativa de sustentar-se. Ciente de que

do horizonte, quanto mais dele nos aproximamos, mais se afasta (inexorável) da gente. O jogo. A regra é ater-se ao horizonte como se fora um viável futuro, como arte de equilibrista com a percha e as contorções, como não espatifar-se implacavelmente sobre o duro solo (esgotado), infrutuoso, do passado. Equilibrista ciente (e cioso) do que de equilibração e justeza há no equilíbrio instável.

Hipotenusa II:

Tinta antes de cobrir uma área é visível de todos os lados, porém, quando vertida para a folha virgem, só a face de cima é perceptível; a que adere ao papel permanece abscondita, assim como de algum modo acontece, também, com a lua e sua face oculta. A linha da hipotenusa tem essa pinta. No texto anterior só a linha legível da hipotenusa veio à tona, sua parte obscura (não transmitida a olho nu) face a face com a superfície da lauda encerra umas tantas questões que, inevitável é apontá-las cá.

Vejam os.

A primeira questão contida no lado que se não vê da Hipotenusa I, como a compreendemos nesse escrito, permeou virtualmente – é possível afirmar – o quadro geral do texto anterior. Com lupa e lumeeira é praticável clarear a proposição: as extremidades da hipotenusa, hipotético arame de equilibrista, são polos em oposição:

Em uma das pontas assenta-se a VELHA Música, em geral: a tonalidade expandida despropositadamente – decorrente de sucessivas imitações estéreis (de engenho emperrado, esclerosado) inconsequentes;

Na outra, no polo oposto, o que possa vir-a-ser a Música NOVA, música de invenção, sem polarização harmônica definitiva: os polos em movimento (com ou sem vetores de direcionalidades), a substância polifônica não arremeda (irremediavelmente) os modelos do passado, ao contrário, erguem-se novos perfis dinâmicos e novas figuras musicais são prontadas para dizer paixões e atingir – por força de suas composições – os inenarráveis.

Em modulação mais amena, prossigamos com as inquirições sobre as oposições das polaridades da hipotenusa (imperceptível sob a camada visível):

Novo	_____	Velho
Abstrato	_____	Figurativo
Polos em movimento	_____	Aura tonal/modal
Futuro (como horizonte)	_____	Passado (como arremedo)
Música de invenção	_____	Música banal
Neo-córtex	_____	Hipotálamo
Dever	_____	Fuga
Sonho	_____	Realidade
Consciência/Domínio (da linguagem)	_____	Desconsciência/aprendizado (da língua)

E ainda esse, de ponta-cabeça:

o equilíbrio (seu) equilibrista o _____ o Nostalgia do passado

Praticamente todos os mais notórios equilibristas, por vezes, cederam à nostalgia dos modos e tonalidades do passado. Mesmo Schoenberg, Skalkotas, Gerhard, Ruth Crawford,

Krenek; nem será necessário mencionar Berg, nem Ives, e chega: para não alongar superfluamente. Que me lembre, só Webern não curvou-se.

Essa nostalgia não advém de acometimento agudo, de um surto ligeiro. Latência surda (estável) é o que é. Pulsão. Pode, com muita determinação, ser silenciada sob a tensão das contorções do equilibrista zeloso de sua arte. Dissimulada: subjaz no contorcionismo (sorte de atuosidade à espreita) ainda que ignorada. Por assim dizer, é como um eco do aprendizado da língua com a qual a gente declarou, declinou o mundo que se foi fazendo em nossa mente; a música com a qual a gente cresceu, não a esquecemos jamais. Vem daí essa nostalgia. Vem de melodias perdidas, de uma tarde de domingo no quintal de uma casa de subúrbio (como deu em Brecht, de defini-la); vem dos cantos dos brinquedos de roda, das esquinas (onde valsas), de tantos rádios – mesmo “músicas clássicas” (mais ligeiras, irradiantes); de cegos cantando por esmolas nas feiras, de aboios trazendo boiadas para o matadouro. Sempre (sempre) música incidental do dia-a-dia. Umas tantas se engramaram em nós: símbolos únicos do vivido, mais vigorosos que as palavras. Arrepiam, palavras não. Fixos instantâneos do cotidiano. Em geral: músicas populares, de sucesso, e seguem contando estórias de ontem a desoras, e a terra e o tempo param. Músicas de piano vinham das janelas e choviam na gente; os encantamentos que subiam quando a gente balbuciava (mesmo) umas escalas, as pequenas melodias).

De que eram fundadas aquelas músicas?

De acordes encadeados em queixumes, arpejos de arqueios condolentes, de escalas sem conta em contas de vidro (como escadas de subir e descer de nuvens) “romanzas”, danças sacudidas e valsas, muitas valsas. Tudo rescendendo a auras tonais/modais, atando-nos unos com o vivido. Mimos de substâncias memorosas. Acho que carregamos essas emergências como incontestáveis Atlas - vida a dentro; como quem carrega a inocência perdida. Fluxo contínuo, lato, subentendido entre os feitos de aprendizes do ofício de viver e o hipotálamo taludo. Segundo João Cabral, localizam-se “sobre o lado ímpar da memória” essas músicas – vivências – imorredouras, a ímpar; e a intervalos, como onda pulsada, esses latejos atonam à consciência e plasmam-se. Sinais vívidos do vivido (sem escolhas originais), que não se deixam filtrar pelo conhecimento, sem mais. Somos, ademais, somas de consciência e inconsciências em ebulição permanente enquanto vivos. Não se pode desistir de haver vivido. E vive-se – sem escolhas originais – em um mundo em derrocada, cindido. O amontoado de ruínas cresce até o céu. Em suma: o capitalismo forja e força um mundo globalizado apropriado para psicopatas. “Pero yo tengo que seguir cantando” disse o poeta. Se em seu canto de equilibrista você tiver força bastante para calar aqueles latidos do lado ímpar da memória (posto que) de tal modo enervados de auras tonais: escreva-os. E guarde-os, de preferência, a sete chaves; mas se você não tiver verecúndia e chegar a mostrá-los a alguém, seja competente (pelo menos) para abarcar o seu próprio vexame. Há uma receita para evitar vexames: na solidão de seu estúdio, entre quatro paredes, improvise ao piano umas variantes, e quem sabe possam servir de lenitivo. Se nem assim houver cura, que seja por escrito. Todos sabemos – a fundo – das horas em que a vontade oscila entre o dever do equilibrista e o apelo (o pelo em riste) das pelejas nas entranhas do hipotálamo.

Segundo Eisler, Brecht nunca perguntava “É belo?”, mas “tem ou não um sentido?”

São Paulo, 14 de abril de 2019

Nota de agradecimento:

Ao Paulo Vidal pela programação visual do Chopin, obrigadíssimo, ao Ramirez, pelo sacrifício da digitação do texto desde o manuscrito não passado a limpo, obrigadíssimo.

Anexo 6: Modelo do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE)

NOME DO PARTICIPANTE: _____

DATA DE NASCIMENTO: ___/___/____. IDADE: _____

DOCUMENTO DE IDENTIDADE: TIPO: _____ Nº _____ SEXO: M () F ()

ENDEREÇO: _____

BAIRRO: _____ CIDADE: _____ ESTADO: _____

CEP: _____ FONE: _____

Eu, _____, declaro, para os devidos fins ter sido informado verbalmente e por escrito, de forma suficiente a respeito da pesquisa: **Willy Corrêa de Oliveira como professor: estudo sobre seu projeto pedagógico de ensino da composição musical – da virada do século XXI até os dias atuais**. O projeto de pesquisa será conduzido por **Raphael de Lima Puccini**, do Programa de Pós-Graduação em Música, nível Mestrado, orientado pela **Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada**, docente colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Instituto de Artes, São Paulo. Estou ciente de que este material será utilizado para apresentação de: Dissertação, observando os princípios éticos da pesquisa científica e seguindo procedimentos de sigilo e discrição. **Estou ciente de que a pesquisa se realizará através de entrevistas individuais, a partir das quais serão obtidos os dados para a pesquisa. As entrevistas ocorrerão, preferencialmente, mas não necessariamente, em um único encontro, em local adequado e conveniente para o entrevistado. A pesquisa busca compreender os aspectos educacionais presentes no projeto pedagógico do ensino da composição de Willy Corrêa de Oliveira que lidam com a problemática da linguagem musical erudita na atualidade. Entendo que, sendo minha participação voluntária, posso desistir da pesquisa a qualquer momento, bastando, para isso, que eu informe o pesquisador responsável através do e-mail ou telefone abaixo²⁴⁹. Em caso de dúvidas, estou ciente de que posso consultar o Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto de Ciência e Tecnologia da Unesp de São José dos Campos (CEPH/ICT-CSJC-UNESP) pelo telefone indicado abaixo.** Fui esclarecido sobre os propósitos da pesquisa, os procedimentos que serão utilizados e riscos e a garantia de esclarecimentos constantes, além de ter o meu direito assegurado de interromper a minha participação no momento que achar necessário.

(Cidade de onde assina), de de .

 Assinatura do participante

 Pesquisador Responsável: Raphael de Lima Puccini

 Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marisa Trench de Oliveira Fonterrada

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos do Instituto de Ciência e Tecnologia da Unesp de São José dos Campos (CEPH/ICT-CSJC-UNESP)

Av. Eng. Francisco José Longo, 7777 – São José dos Campos-SP,

Telefone (012) 3947-9076 - Coordenadora Profa. Dra. Denise Nicodemo.

²⁴⁹ Por tratar-se de uma versão pública do documento, que consta na presente Dissertação, os dados pessoais do pesquisador e de sua orientadora foram omitidos, resguardando-se de sua divulgação imprópria.