

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
INSTITUTO DE ARTES
LUÍS OTAVIO DE SOUSA SANTOS

“A CHAVE DO ARTESÃO”
UM OLHAR SOBRE O PARADOXO DA RELAÇÃO MESTRE/APRENDIZ E O
ENSINO METODIZADO DO VIOLINO BARROCO

CAMPINAS-SP

2011

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

INSTITUTO DE ARTES

LUÍS OTAVIO DE SOUSA SANTOS

“A CHAVE DO ARTESÃO”

**UM OLHAR SOBRE O PARADOXO DA RELAÇÃO MESTRE/APRENDIZ E O
ENSINO METODIZADO DO VIOLINO BARROCO**

**Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação do Instituto de Artes da
Universidade Estadual de Campinas
para a obtenção do Título de Doutor em Música.**

Área de concentração: Práticas Interpretativas

Orientação: Prof. Dr. Esdras Rodrigues Silva

CAMPINAS-SP

2011

Este exemplar é a redação final da Tese defendida pelo
Sr. Luís Otavio de Sousa Santos e aprovada pela
Comissão Julgadora em 16.12.2011
Prof. Dr. Esdras Rodrigues Silva

Esdras Rodrigues Silva
Orientador

**FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE ARTES DA UNICAMP**

Sa59c Santos, Luis Otavio de Sousa.
"A chave do artesão" - Um olhar sobre o paradoxo da relação mestre/aprendiz e o ensino metodizado do violino barroco. / Luis Otavio de Sousa Santos – Campinas, SP: [s.n.], 2011.

Orientador: Esdras Rodrigues Silva.
Tese(doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes.

1. Música - História. 2. Violino - Métodos. 3. Artesanato. 4. Música na educação. 5. Violino – Tratados. 6. Música - Interpretação (Fraseado, dinâmica, etc.) I. Silva, Esdras Rodrigues. II. Universidade Estadual de Campinas. Instituto de Artes. III. Título.

(em/ia)

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: "The key of the artisan" - the paradox of the master/pupil relationship and the methodic teaching of the baroque violin

Palavras-chave em inglês (Keywords):

Music - History

Violin - Method

Craftsmanship

Music in education

Violin - Treaties

Music - Interpretation (Phrasing, dynamics, etc.)

Área de Concentração: Práticas Interpretativas

Titulação: Doutor em Música.

Banca examinadora:

Esdras Rodrigues Silva (Orientador)

Helena Jank

Emerson Luiz di Biaggi

André Cavazotti e Silva

Luiz Henrique Fiaminghi

Iara Fricke Mate

Eduardo Augusto Ostergren

Cesar Villavicencio

Data da defesa: 16-12-2011

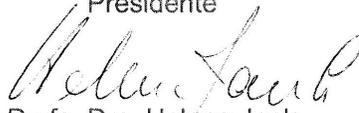
Programa de Pós-Graduação: Música

Instituto de Artes
Comissão de Pós-Graduação

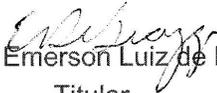
Defesa de Tese de Doutorado em Música, apresentada pelo Doutorando Luís Otavio de Souza Santos - RA 068830 como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor, perante a Banca Examinadora:



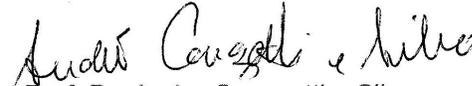
Prof. Dr. Esdras Rodrigues Silva
Presidente



Profa. Dra. Helena Jank
Titular



Prof. Dr. Emerson Luiz de Biaggi
Titular



Prof. Dr. Andre Cavazotti e Silva
Titular



Prof. Dr. Luiz Henrique Fiammenghi
Titular

Dedico este trabalho aos meus pais, Maria Isabel e Hermínio, e ao meu mestre, Sigiswald Kuijken. São eles os artesãos responsáveis pelo o que me tornei.

AGRADECIMENTOS

A Luiz Eduardo Brandão, meu mentor literário, pela revisão deste trabalho.

Aos meus alunos, por terem me ensinado a ensinar.

A todos os meus colegas de profissão, sem os quais eu seria somente uma planta solitária num deserto.

E principalmente, à minha esposa Natalia, por sua paciência e apoio carinhoso em todos os momentos.

“Que isto de método, sendo, como é, uma coisa indispensável, todavia é melhor tê-lo sem gravata nem suspensórios, mas um pouco à fresca e à solta, como quem não se lhe dá da vizinha fronteira, nem do inspetor de quarteirão. É como a eloquência, que há uma genuína e vibrante, de uma arte natural e feiticeira, e outra tesa, engomada e chocha”.

Machado de Assis (Memórias Póstumas de Brás Cubas)

RESUMO

Esta pesquisa teve por finalidade estabelecer uma discussão sobre o ensino das práticas interpretativas da música histórica nas escolas de música profissionalizantes atuais. Para tal contextualização, foi realizado um panorama da pedagogia musical em determinadas épocas específicas. Para o propósito do trabalho, foram enfocados a antiga tradição de ensino dos artesãos — relação mestre e aprendiz — e o sistema institucionalizado de ensino de música, como continuação do modelo estabelecido pelo *Conservatoire* de Paris. O estudo propõe uma leitura contextualizada dos documentos didáticos disponíveis desses dois universos pedagógicos, tendo como exemplo os tratados e métodos de violino. O movimento de resgate da música antiga, ocorrido durante o século XX, é analisado aqui dentro do contexto pedagógico: a sua inserção no sistema educacional de música. A partir desse enfoque, o estudo chama a atenção para o paradoxo do pensamento artesanal dos procedimentos didáticos do ancien *régime* dentro do contexto metodizado da formação musical da era *Conservatoire*. Através de um panorama do atual ensino da música antiga oficializada nas escolas, desde suas origens, com especial enfoque no testemunho do pioneiro do movimento Sigiswald Kuijken, o estudo coloca em evidência o paradoxo da didática histórica não linear e artesanal dentro do sistema metodizado moderno como uma possível diretriz pedagógica oficial para o futuro do ensino musical — uma era mais consciente do seu papel de sucessora do canonicismo artístico e pedagógico dos ideais oitocentistas.

Palavras-chave: Música Histórica, Tratado, Método, Artesanato, Violino, Pedagogia Musical.

ABSTRACT

This research intended to provoke a discussion about the teaching of early music practice as part of the system of today's advanced music schools. For that, a panorama of music pedagogy in different epochs was made. As part of the context of the present study, the ancient teaching tradition of the artisans — the master and apprentice relationship — and the contemporary institutionalized system of music teaching, an heritage of the Paris Conservatory model, were put together facing its differences and antagonisms. The study suggests a way of reading the historical pedagogical documents related to violin teaching through the perspective of the two pedagogical universes. The rediscovery of the early music practice, in the XXth century, was analyzed in its pedagogical consequences: the inclusion of period-instrument teaching as part of the music educational system. In this vision, there is an especial look in the paradox of the artisanal thought — as part of the didactics of the *ancien régime* — inside the methodized form of modern teaching. Through a panorama of the present situation of early music instruction in the advanced schools, from its origins, and with the particular testimony of the pioneer Sigiswald Kuijken, the research puts in evidence the paradox of the historical didactic of the artisans inside the modern methodized system as a possible direction for the future of music teaching — a new era, more conscious of its role as a successor of the canonic ideals of the Romantic times.

Key-words: Early Music, Treatise, Method, Craftsmanship, Violin, Music Pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	01
Definição dos termos e expressões dentro do contexto deste trabalho.....	02
Tratado.....	03
Método.....	04
Era do <i>Conservatoire</i>	04
Tradição mestre/aprendiz e ensino metodizado.....	05
Violino histórico.....	05
Pedagogia e Educação.....	06
PARTE I — O PASSADO.....	07
CAPÍTULO 1 — PANORAMA DAS ORIGENS DO ENSINO MUSICAL E DA SUA TRANSFORMAÇÃO.....	07
1.1 A Música como ferramenta pedagógica	10
CAPÍTULO 2 – A INSTITUIÇÃO PEDAGÓGICA MESTRE/APRENDIZ.....	23
2.1 O Artesanato e o ofício.....	25
2.2 O artesão musical e a perpetuação do ofício.....	28
2.3 O registro do <i>métier</i> : o Tratado.....	35
2.4 Francesco Geminiani e Leopold Mozart: o mestre e a sua tratadística.....	45
CAPÍTULO 3 – O ENSINO METODIZADO DO <i>CONSERVATOIRE</i> DE PARIS.....	53
3.1 A Revolução Francesa, a Música e o Cidadão.....	54
3.2 <i>Conservatoire</i> : ensino uniformizado e profissionalizante.....	56
3.3 Os primeiros métodos.....	60
3.4 A figura do professor: Pierre Baillot e seu <i>Méthode de violon</i>	67
CAPÍTULO 4 – AS “ESCOLAS” DE VIOLINO NO ROMANTISMO.....	75
4.1 Pilares do século XIX: escolas franco-belga e alemã.....	77
4.2 A linhagem dos professores: o histórico escolar como documentação.....	84
4.3 A fusão das escolas e a consolidação de um modelo europeu: exemplo de Leopold Auer.....	87

PARTE II – O PRESENTE.....	93
CAPÍTULO 5 – A REAÇÃO DO MOVIMENTO DE MÚSICA ANTIGA.....	93
5.1 A fossilização do ensino metodizado e a busca por outras fontes.....	96
5.2 A contracultura dos instrumentos antigos.....	103
5.3 O gosto “historicamente orientado” e a tirania musicológica.....	109
5.4 A institucionalização do ensino da “interpretação histórica”: exemplos emblemáticos de Haia e Basileia.....	116
CAPÍTULO 6 – O PARADOXO.....	121
6.1 O ensino da <i>praxis</i> musical do passado dentro do sistema metodizado atual.....	122
6.2 Tratado <i>versus</i> método.....	127
6.3 O perigo da uniformização.....	131
6.4 O exemplo de Sigiswald Kuijken: tradição mestre/aprendiz dentro do ensino institucionalizado.....	137
CONCLUSÃO.....	155
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	162
ANEXO — ORIGINAL EM INGLÊS DA ENTREVISTA COM SIGISWALD KUIJKEN.....	169

INTRODUÇÃO

O estudo das práxis musicais históricas é, hoje, uma realidade amadurecida. A execução da música do passado, utilizando os instrumentos da época e suas respectivas técnicas, se tornou um setor sólido e ativo no mundo musical, ocupando um lugar de destaque tanto no mundo de concertos quanto no meio acadêmico. Há várias décadas que as práticas interpretativas históricas são também ensinadas oficialmente nas escolas de música de nível avançado. O movimento de música antiga, que se iniciou no começo do século XX como um segmento alternativo aos padrões estéticos dominantes do Romantismo, tornou-se uma voz forte que contribuiu para uma decisiva transformação na cultura musical contemporânea. A especialização de músicos inteiramente dedicados a essa proposta artística deu origem a um novo ramo da profissão — não mais alternativa, e sim específica. A autoridade de tais músicos abriu as portas das instituições de ensino musical — oriundas de um projeto pedagógico oitocentista-, onde se criou um espaço para o ensino das práticas interpretativas históricas. Com isso, a escola de música institucionalizou a música antiga. O presente estudo procura focar os aspectos pedagógicos desse ensino; várias considerações de grande importância surgem a partir de uma discussão mais aprofundada nesse campo. A intenção é delinear melhor um cenário que surgiu naturalmente e, talvez por essa razão, passa muitas vezes despercebido: o resgate das práxis históricas e o ensino das mesmas, que também provocam uma transformação nos fundamentos da pedagogia musical contemporânea. Este trabalho mostra as diferenças conceituais entre o sistema metodizado de ensino — iniciado com a fundação do *Conservatoire* de Paris e que se estendeu até os dias atuais — e a forma de ensino anterior a essa era, amparada na tradição mestre/aprendiz. O ensino das práxis históricas — originalmente parte da antiga tradição dos artesãos — nas escolas modernas promove um saudável confronto entre duas filosofias pedagógicas bem distintas; vários aspectos essenciais da pedagogia “artesanal” da instituição mestre/aprendiz foram, com a consolidação do modelo *Conservatoire*, substituídos por outros, bem mais condizentes com a nova mentalidade de ensino metodizado.

Aqui se delinearão os contextos pedagógicos pré e pós *Conservatoire*: os tratados e métodos de violino servirão de material didático para essa investigação; será observada a transformação dos ideais violinísticos ao longo do tempo, também como consequência de uma troca de ferramentas pedagógicas durante o processo de ensino. Assim, a reação do movimento de música antiga no século XX contra uma estética cristalizada romântica será associada aqui ao engessamento da pedagogia musical que ocorreu nas instituições de ensino. Por fim, o trabalho termina se concentrando no ensino da música antiga nas escolas atuais: como começou, o exemplo dos pioneiros — com especial foco no trabalho de Sigiswald Kuijken — e o enquadramento didático de uma filosofia pedagógica aparentemente antagônica ao sistema predominante.

O paradoxo do ensino institucionalizado da música antiga, na ótica deste estudo, será o nome dado ao confronto entre a mentalidade artesanal encontrada nas fontes didáticas históricas — os tratados — e a impositiva formatação curricular característica dos cursos de música atuais — o método de ensino. O propósito da investigação é justamente ampliar a noção inicial deste paradoxo para um patamar que nos permita discutir — ainda que não nesse momento — a educação musical e seus aspectos mais abrangentes: o papel do professor e do aluno, a função de um “método” quando se trata de instrução artística, a importância da pedagogia mestre/aprendiz no que diz respeito ao ensino da música antiga e a erradicação da mentalidade canonicista do século XIX.

Definição dos termos e expressões dentro do contexto deste trabalho

O presente estudo, devido ao seu tema, envolve inevitavelmente discussões abrangentes e complexas que, não cabendo em nosso escopo, nos faz correr o risco de pecar por simplificação ou reducionismo. Desde o início da pesquisa, a consciência dos perigos e do possível insucesso de tal projeto esteve não só presente, mas se tornou o grande motor e

guia da elaboração do texto. Em nossa opinião, um conjunto de decisões arbitrárias, que procurem enquadrar o assunto numa ótica determinada, é a única maneira de dar forma e estabilidade à ideia proposta, permitindo que a partir desse ponto ela possa alçar um voo próprio e incorporar-se a outros ramos do conhecimento, livre de equívocos. Portanto, listamos abaixo algumas expressões e conceitos recorrentes neste trabalho, sobre os quais estão erigidos todas as ideias e argumentos da tese, e que aqui receberam uma definição específica por assumirem tal importância.

Tratado

São os documentos musicais que relatam e descrevem uma prática específica de um instrumento ou da utilização prática de uma teoria musical, normalmente escritos com caráter autoral e individual. Podem eventualmente se chamar *essay* ou mesmo *méthode*, porém o que os define é o descompromisso com uma lógica pedagógica progressiva e autossuficiente. Por isso, eles podem ser ambíguos, repletos de lacunas e com opiniões autorais a respeito de determinados temas. São frutos de um pensamento artesanal, com a intenção de registrar o *métier* do autor, mas, para atingir a sua completude, sempre dependentes dos segredos implícitos e não revelados pelo mestre. Incluímos também nessa categoria os vários manuais que surgiram principalmente no século XVIII, que na maior parte contêm somente informações rudimentares destinadas ao aprendizado de amadores sem maiores ambições artísticas. O capítulo 2 se dedicará a desenvolver esse conceito.

Método

São os documentos musicais redigidos com o propósito de mostrar todos os estágios da formação musical específica, de uma maneira progressiva, abrangente e clara. Mesmo que não atinjam esse objetivo, eles diferem dos tratados por serem mais diretos na previsão e na solução dos problemas do aprendizado, tornando-se, assim, menos ambíguos ou herméticos. Portanto, esse tipo de documento tem um caráter muito mais didático e funcional do que os tratados. Nesse estudo atribuímos a esse gênero de documento o papel de principal ferramenta utilizada no sistema de ensino coletivo, onde o método sintetiza um curso completo. Portanto, serão chamados métodos somente os documentos posteriores à fundação do Conservatório de Paris, no fim do século XVIII. O capítulo 3 abordará esse assunto.

Era do *Conservatoire*

A fundação do Conservatório de Paris em 1795 marca o início de uma nova era do ensino musical. A partir de então o aprendizado da profissão fica a cargo da escola de música, que por sua vez é construída sobre ideais pedagógicos predefinidos, oferecendo ao aluno um curso completo, através de métodos muitas vezes encomendados para a escola de música. Na sua essência, esse é o modelo que possuímos até os dias de hoje. Por essa razão, a partir do início do século XIX inicia-se o que chamaremos a era do *Conservatoire*.

Tradição mestre/aprendiz e ensino metodizado

São as duas filosofias pedagógicas de ensino musical abordadas neste estudo. A primeira, chamada aqui de instituição mestre/aprendiz, tem sua origem na forma de transmissão do conhecimento entre os artesãos. Esse conhecimento era, na maior parte das vezes, passado oralmente, através da prática iniciática e do ensino privado. No que concerne ao processo de ensino musical, esse sistema concentrava todas as funções pedagógicas na figura do tutor, ou mestre. Cabia ao tutor construir o processo de aprendizado, de acordo com as características intrínsecas de cada discípulo. Já o ensino metodizado de música é próprio da instituição escola de música, que possui um programa de estudos predeterminado e uma filosofia de ensino experimentada por todos os alunos. No lugar da autoridade do tutor/mestre, o aluno é orientado por uma equipe de professores que aplicam o mesmo método de ensino a todos. Neste estudo estabelecemos que a instituição mestre/aprendiz foi a forma de ensino musical do período anterior à era do *Conservatoire* e que o ensino metodizado passa a predominar a partir dela.

Violino histórico

Neste estudo chamaremos violino histórico toda forma de recuperação da práxis violinística esquecida no tempo ou em desuso. Esse resgate, seja em termos de estilo, técnica ou *instrumentarium*, foi provocado pela mudança de atitude dos músicos em face da formação musical tradicional no século XX e da padronização do ensino. O chamado “movimento de música antiga” tomou um vulto considerável a partir de meados do século XX, promovendo a consolidação de um novo “gosto” musical, graças ao empenho de vários profissionais. Portanto, denominações recorrentes como “violino barroco”, “violino clássico” ou até “violino romântico” serão resumidas aqui nesse estudo com o nome

“violino histórico”, em oposição ao “violino moderno” atual, expressão que manteremos aqui.

Pedagogia e Educação

Neste estudo seguiremos a noção estabelecida por Franco Cambi em “História da Pedagogia”, que relaciona a Pedagogia com o que é pertinente ao processo de ensino, ou seja, com o que diz respeito à operacionalidade, aos conceitos e às formas de ensinar, enquanto o termo Educação abrange os mais amplos e generalizados aspectos da formação do ser humano e da sociedade. Portanto, ao realçar as diferenças de forma de ensino entre os tratados de violino do século XVIII e os métodos de violino do século XIX, nos concentraremos predominantemente no viés pedagógico desses documentos, sem obviamente descartar o contexto educacional que gerou o pensamento pedagógico enfocado.

PARTE I — O PASSADO

CAPÍTULO 1 — PANORAMA DAS ORIGENS DO ENSINO MUSICAL E DA SUA TRANSFORMAÇÃO

O presente estudo se concentra em áreas e períodos históricos bem específicos. Para falar do ensino da música antiga — de sua prática e de sua interpretação segundo critérios históricos — nas escolas profissionalizantes de hoje e para nos concentrar no sutil paradoxo provocado pela sua inclusão no atual sistema institucionalizado de ensino musical, precisamos contextualizar a nossa abordagem, de forma que o tema principal desta tese ganhe o contorno e o relevo almejados. Em razão disso, alguns dos temas aqui mencionados, que para o propósito de nossa investigação possamos considerar complementares ou periféricos, serão comentados com consciente brevidade, caso contrário nossa pesquisa extrapolaria seu objetivo. Por essa razão, o primeiro capítulo deste trabalho tem por intenção introduzir e contextualizar o tema da pedagogia musical.

Ao esboçar um panorama da pedagogia musical desde as suas origens e salientar a maneira como ela afeta o pensamento artístico no que se refere à criação musical e à performance, torna-se necessário tecer algumas breves considerações sobre as transformações que o próprio conceito de Pedagogia sofreu ao longo do tempo. Neste caso, é importante termos em mente que a área do conhecimento chamada Educação (um termo que muitas vezes se confunde com a ideia de Pedagogia) passou por várias definições ao longo da História, sempre ligadas às condições sociais, econômicas e filosóficas de cada época. Portanto, o ensino musical, como um dos vários instrumentos pedagógicos de um sistema educacional, também mudou através dos tempos, não só no que diz respeito aos seus objetivos e ao seu lugar na formação do ser humano, mas principalmente quanto à sua metodologia.

Em se tratando de Pedagogia, ou seja, dos processos envolvidos na educação e na formação do indivíduo, Franco Cambi observa, em seu livro *História da Pedagogia* (1999):

O fazer história não está ligado a um processo único (do tipo narrativo-explicativo), capaz de enfrentar todo tipo de fenômeno histórico e de ler sua estrutura e seu devenir, mas se realiza em torno de múltiplas metodologias, diferenciadas por objetos, por processos cognitivos, por instrumentos lógicos, de modo a ressaltar o pluralismo das abordagens e sua especificidade. (CAMBI, 1999, p. 7).

Portanto, o conceito de Pedagogia está intimamente ligado ao contexto educacional analisado e exige um enfoque amplo, considerando outros aspectos, sejam eles econômicos, sociais ou estruturais, como também os que se relacionam com a história dos acontecimentos domésticos, dos orais-vividos, da etno-história e assim por diante. Dependendo do período histórico, esses aspectos podem variar nas suas priorizações e graus de importância, e tornam-se determinantes na construção da filosofia educacional de cada momento histórico.

Segundo Cambi (1999), já na Grécia Antiga, os modelos educacionais de Atenas e Esparta nos mostram que mesmo num momento histórico coincidente as diferenças de filosofia pedagógica podem ser conflitantes ou mesmo antagônicas em sua essência. Em Atenas, onde o ideal político visava ao Estado democrático, priorizava-se a educação de fundo retórico-artístico, enquanto em Esparta a ênfase era dada à formação militar, como base de um Estado totalitário. Em ambas, a instituição educacional se concentrava na tradição dórica do *pedagogo*, materializada na relação mestre-aprendiz. Já na era cristã, sobretudo na Idade Média, a pedagogia visava à catequese, cabendo à Igreja a função educadora da sociedade, exercida com base num pensamento místico e conservador que negava à pedagogia o papel de instrumento transformador da sociedade. Embora esse ideal medieval ter propiciado o aparecimento de uma elite do saber ligada ao clero, foi também na Idade Média que surgiram as primeiras universidades, as primeiras instituições

a disputar com os mosteiros a detenção do conhecimento e da formação intelectual. Com o passar do tempo, a postura pedagógica da universidade veio a se mostrar cada vez mais laicizante, mais urbana e apoiada no crescimento de outra classe emergente: a burguesia (CAMBI, 1999, p. 190). Essa vertente educacional, oriunda do programa pedagógico da universidade medieval, amadureceu na Era Moderna com o advento da ciência, quando então o pensamento laico passou a guiar as bases da pesquisa e do conhecimento, estabelecendo regras até hoje mantidas na conduta da pesquisa científica e na organização do *corpus* de todo o conhecimento — uma herança também do Humanismo e do ideal do homem culto.

Na esteira das cruciais transformações filosófico-sociais decorrentes do Iluminismo e suas ideias libertárias, e da Revolução Francesa, com seus novos conceitos de indivíduo e cidadania, surge o ensino público específico, técnico e profissionalizante. Em um mundo muito mais complexo quanto à sua organização sócio-econômica, a profissionalização embasada numa trajetória curricular específica estabeleceu paradigmas essenciais e determinantes para o êxito na vida profissional, que se tornou cada vez mais competitiva. Assim, uma pedagogia mais direcionada a fins específicos — portanto mais fragmentada na sua episteme — passa a coexistir com os modelos já presentes de pedagogia de tradição humanística, não profissionalizante. Como comenta Cambi (1999):

A pedagogia não traça mais ideais de homem, cultura, sociedade partindo de fundamentos universais e metatemporais, postos como critérios ontológicos aos quais a obra educativa deve obedecer como modelos a realizar, válidos em sentido absoluto. [...] Pretende-se formar um homem social (ativo e útil para a sociedade, e não para a “outra vida”), delinear uma cultura socialmente engajada, caracterizar a sociedade sob o aspecto da eficiência, da produção e do governo, onde também se coloca a instância religiosa, mas como funcional às necessidades do homem, e não legitimada no sentido ontológico-teológico. (CAMBI, 1999, p. 214).

De certa forma, a pedagogia cumpre assim sua função como ferramenta indispensável na formação dos ideais de indivíduo e de coletividade. Os procedimentos

pedagógicos — como observamos, sempre mutáveis — se encaixam nos moldes educacionais de cada época, ao mesmo tempo atendendo às exigências socioculturais mais abrangentes e moldando o funcionamento da vida cotidiana, com seus detalhes e variações, e as profissões, com suas diferentes funções e papéis na sociedade.

1.1 A Música como ferramenta pedagógica

Dentro do caleidoscópio que foi a transformação do papel da Educação na sociedade através dos tempos, ao selecionarmos a ferramenta pedagógica de nosso interesse principal — a música — a situação se desdobra ainda mais. Assim como em diversos momentos históricos a Pedagogia se adaptou às mudanças de mentalidade e às necessidades socioeconômicas e culturais de cada época, o papel do ensino musical mudou constantemente com o passar do tempo. Na *República* de Platão, o ensino de música, juntamente com a prática esportiva, era visto como o alicerce da formação do jovem grego, enquanto os outros ramos da episteme que compunham a Filosofia (em que estava incluído o estudo da Música) eram deixados somente para a fase adulta (PLATÃO, [sec. IV a.C] 2000). Aqui já se estabelece a divisão entre o ensinamento da teoria e da prática, fator que teve um papel determinante na sucessão de ideais pedagógico-educacionais ao longo dos séculos. Seguindo uma definição aristotélica de caráter dialético, *theoría* e *praktiké* justapunham-se com naturezas opostas: a finalidade da *praktiké* seria a mudança em algum objeto, enquanto o propósito da *theoría* seria o conhecimento do objeto em si. Isso não implica a incompatibilidade das duas naturezas, ao contrário: *Theoría* consiste numa forma mais elevada de *praktiké*, enquanto *praktiké*, na realidade, é um tipo de teoria aplicada. Como nos explica Thomas Christensen: “Para colocar essas categorias em terminologia aristotélica, poderíamos dizer que *theoría* é a disciplina das causas finais (por que uma

coisa é feita), e *praktiké* aquela das causas formais (como uma coisa é feita)” (CHRISTENSEN, 2002, p. 3)^{1 2}.

Na História da Música, entrelaçam-se as duas correntes pedagógico-musicais (no caso, teoria e prática): por considerar a teoria como causa “final” da música, ou seja, despreocupada com as causas “formais” ou “eficientes”³, todo estudo relacionado ao tema musical se concentrava em questões do tipo ontológicas, como: qual é a essência, qual é a natureza da música. Esse princípio, reforçado por Platão em *Timeu* — que ajudou a fixar o conceito pitagórico de “música das esferas” e a explicação do universo através da relação número/som —, fez com que praticamente todo o *corpus* de estudos musicais registrados na Antiguidade se dedicasse aos aspectos especulativos, deixando em segundo plano os elementos práticos, digamos, execucionais, da música (PLATÃO, apud GODWIN, 1993, p. 3-6).

Somente no século IV da era cristã, com Aristides Quintiliano, é que o conhecimento prático, de definição aristotélica, aplicado a um senso musical teve sua primeira abordagem mais aprofundada. Assim nos mostra Leslie Blasius, no esquema da divisão da música feita por Aristides Quintiliano, em *Sobre a Música* (QUINTILIANUS [sec. IV] apud BLASIUS, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002, p. 27-28):

TEÓRICA: Natural (natural, aritmética)

Técnica (harmonia, rítmica, métrica)

PRÁTICA: Composição (mélica, rítmica, poética)

Performance (instrumental, ódica, teatral)

¹ Todas as traduções das citações em língua estrangeira apresentadas neste trabalho foram feitas pelo autor.

² No original: “*To recast these categories in related Aristotelian terminology, we could say that theoria is the discipline of final causes (that why a thing is made) and praktike that of formal causes (that into which a thing is made)*”.

³ Uma terceira forma de atividade discutida por Aristóteles também relacionada com a Música é *poíesis*, cuja finalidade é o objeto feito, e suas causas “eficientes” com o que esse objeto é feito. Mas somente no século XVI é que a *musica poetica* começaria a ser ensinada como uma disciplina de composição distinta, juntamente com a *musica practica* e a *musica theorica*, como nos explica Christensen em seu artigo.

Essa separação sugere que Aristides Quintiliano já tinha algum tipo de “repertório” em mente, ao colocar a *praktiké* num patamar “oficial”. Quintiliano também revela aqui um interesse pelo registro da realidade musical fora do âmbito especulativo. Contudo, Blasius comenta a respeito:

Pouca teoria musical nos mil anos seguintes se aproximará desse grau de sofisticação. De fato, a bifurcação platônica entre música ideal e mundana que predominava na época de Aristides Quintiliano tende, nos autores tardios dos períodos Helênico e Cristão, a desencorajar qualquer remanejamento ambicioso da teoria musical, limitando-se a uma simples esquematização.”⁴ (BLASIUS, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002, p. 29).

Esse panorama levou Boécio (c.480-525), o mais influente autor sobre a música do início da Idade Média, a estabelecer o modelo musical que prevaleceu até a Renascença. Segundo ele, a Música era dividida em *musica mundana* (relacionada à música cósmica e aos conceitos de razão e proporção matemática entre intervalos musicais), *musica humana* (relacionada à harmonia entre corpo e espírito — espécie de microcosmo que seguia as mesmas leis da *musica mundana*) e *musica instrumentalis* (dividida entre cordas, sopros e percussão). Essa concepção teorizada e de tradição platônica, que desconsiderava o aspecto prático da música, levou Boécio a inserir a Música no *quadrivium*, juntamente com Aritmética, Geometria e Astronomia. O *quadrivium* e o *trivium* (Gramática, Retórica e Lógica) formaram as *septem artes liberales*, mais tarde consolidadas como currículo padrão do *studium generale* das universidades medievais. Assim, numa evidente consequência de origem pedagógica, a distância entre a Música e suas disciplinas irmãs do *trivium* — as artes faladas — isolou o estudo da música de todo aspecto relacionado à sua sistematização como linguagem própria. O estudo medieval da

⁴ No original: “Little music theory for the next thousand years approaches this sort of sophistication. Indeed, the Platonic bifurcation between ideal and mundane music which animates Aristides Quintilianus tends in late-Hellenistic and Christian writers to discourage any ambitious remapping of theory, and gives rise only to a simple schematics”.

música descartava suas considerações de nível prático, e se preocupava inteiramente com questões clássicas relativas a intervalos e proporções, conforme transmitidas por Boécio. Foi assim que, ao longo dos séculos XII e XIII, retomou sua influência e sua evidência nas universidades uma força intelectual que irá enfraquecer o paradigma do *quadrivium*: a concepção de Aristóteles. Recuperada no Ocidente graças a traduções feitas pelos estudiosos árabes, a visão aristotélica da música nos foi transmitida pelo matemático Al-Farabi (morto em 950), que dividiu o estudo da música em teórico e prático (sua tradução de *praktiké* para o latim foi *activa*, referindo-se à ação musical). Como comenta Robert Wason: “A análise de Al-Farabi do estudo musical, que em certos aspectos lembra a de Aristides, se mostrou altamente influente depois que traduções para o latim começaram a circular no século XII”. (WASON, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002, p. 50)⁵.

Assim, o retorno da influência aristotélica trouxe um novo enfoque e uma nova maneira de se documentar o estudo musical. Foi a partir de então que surgiu uma grande quantidade de obras enciclopédicas sobre música, na forma de tratados, como as *summae* de Johannes de Muris, Walter of Odington, Marchetto di Padova, Jacques de Liège e Johannes Tinctoris. Nas extensas obras desses autores já ocorre uma divisão do estudo musical com a dicotomia *musica theorica* e *musica practica*, onde são abordados não somente os princípios clássicos de Boécio sobre harmonia e proporção, mas também instruções sobre prática musical, como contraponto, métrica e gêneros musicais. Finalmente, foi com Gioseffo Zarlino (1517-1590) e sua *Le Istituzioni Harmoniche* de 1558 — a primeira obra teórica a combinar os gêneros *musica practica* e *musica theorica* num único tratado — que a visão dialética da música passou a prevalecer como base do pensamento musical, influenciando gerações de teóricos pelos duzentos anos seguintes.

Com a ascensão da música instrumental no Barroco, o conceito de *musica practica* se tornou mais rico e complexo. Até então, a preocupação pedagógica com o lado “prático” da música se limitava a ensinamentos composicionais adaptados à teoria musical da época: contraponto, métrica (prosódia musical) e notação eram os objetos principais

⁵ No original: “Al-Farabi’s analysis of musical study, which in some respects recalls that of Aristides, proved highly influential after Latin translations began circulating in the twelfth century”.

desse ensino voltado para a polifonia sacra — considerada a única forma de música culta na época. A música instrumental, até o fim da Renascença, não havia atingido o prestígio necessário para merecer sua inclusão nas numerosas *summae* renascentistas, fato que contribuiu para mantê-la marginalizada quanto à sua documentação — relegando-a a um patamar não-erudito, sem interesse de estudo — e a deixou à mercê das transformações de gosto e de *instrumentarium* ligadas a tradições de cunho popular e oral. A tradição musical de natureza não-escolástica — em permanente e espontânea troca de heranças culturais entre os povos — teve uma trajetória paralela, e a música instrumental pré-renascentista floresceu justamente nessa esfera. Foi graças a essa “música popular” europeia, produto das inúmeras transformações sociais, das influências que o Oriente e as Cruzadas trouxeram ao continente europeu, que a música instrumental se desenvolveu. Por exemplo: a existência da família dos instrumentos de corda (arco) ocidentais se deve integralmente ao processo espontâneo e não documentado de metamorfose organológica que ocorreu fora do meio escolástico. A música instrumental dessa época, por razões intrínsecas, tinha como essência o caráter improvisatório, com códigos de performance que mudavam constantemente e eram transmitidos de músico para músico — aqui classificados como “tocadores de instrumento”, em contraposição ao status de erudição de seu oposto, o *musicus*.

No entanto, com o período barroco e o surgimento de uma nova linguagem instrumental e idiomática, que abriu e determinou novos caminhos para a composição — emblemados pela *seconda prattica* e todo o seu experimentalismo musical — e a consolidação de uma nova posição de “músico”, o compositor-intérprete (quase sempre um instrumentista), o lugar da *musica practica* não somente assumiu predominância na vida musical europeia, mas também passou a liderar a filosofia pedagógica de ensino da teoria musical. Como nos exemplifica Wason (2002):

É através da prática instrumental barroca, particularmente a dos instrumentos de teclado, que a ascensão do sistema de transposição tonal maior/menor pode ser vista mais claramente. O sistema tonal então emergente encontra sua mais explícita racionalização e organização na literatura pedagógica que a acompanha. O baixo figurado, ou o manual de

baixo-contínuo, é a consequência de longo prazo mais importante dessa literatura.⁶ (WASON, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002, p. 53-54).

A partir de então, a teoria musical registrada em tratados e compêndios passou a seguir um enfoque prático — por exemplo, com o princípio fundamental de composição e harmonização sintetizado no *basso continuo*. O registro de uma “ação musical”, de uma práxis, passou a ser a *inventio* dos documentos musicais, com o objetivo pedagógico de ensinar a “fazer” música. Nesse estágio, por fim começaram a surgir os primeiros tratados que transmitiam os fundamentos de como tocar um instrumento — novas ferramentas pedagógicas inteiramente imbuídas de finalidades concretas e práticas. O músico “performer” era o alvo dessa nova literatura musical, que variava desde a simples manualística destinada a diletantes (limitando-se aos rudimentos necessários ao aprendizado do instrumento, muitas vezes generalizados e até mesmo insuficientes e superficiais), até os grandes compêndios, *essays* e tratados de grandes personalidades, artistas-compositores-instrumentistas que registravam também suas ideias e gostos artísticos — além de transmitir suas personalíssimas maneiras de como dominar um instrumento musical.

A filosofia pedagógica desses testemunhos era a do mestre-aprendiz, por variarem enormemente entre si quanto aos fundamentos da técnica, à ordem do processo de ensino (muitas vezes não progressivo ou repleto de lacunas) e ao caráter autoral de cada ensinamento proposto, baseado em experiências pessoais. A influência e a disseminação desses ensinamentos se deram tanto pela herança do conhecimento obtido pelos alunos-discípulos, que por sua vez o passavam adiante, quanto pelas diversas edições e traduções que esses tratados tiveram com o correr do tempo. Todavia, apesar de contribuírem para consolidar os estilos nacionais do período barroco — ainda que de forma espontânea — o

⁶ No original: “For it was through Baroque instrumental practice — and particularly that of the keyboard — that the emergence of a major/minor transposable key system most clearly is to be seen. And this emerging harmonic tonality finds its most explicit articulation and rationalization in the concomitant pedagogical literature. The most important such literature possessing the most far-reaching consequences was the figured bass or through bass manual”.

ensino da música prática era de natureza informal, e a instituição pedagógica mestre-aprendiz manteve seu formato individualizado, sua “metodologia” flexível, pronta para se adaptar a cada situação durante a formação do discípulo⁷. Portanto, os tratados barrocos de instrumentos não continham um “curso” completo de A a Z, com uma metodologia uniforme e autossuficiente, mas sim uma reunião de momentos e fases que inevitavelmente eram vividos pelo aprendiz — com as óbvias lacunas que a imprevisibilidade da pedagogia *tête-à-tête* do mestre-discípulo exigia, como base e princípio.

Até então, temos uma situação pedagógica — no que se refere ao ensino musical em geral — assim estabelecida: não há um só “método” de ensino, mas muitos. O destaque dado ao enfoque pessoal no processo de racionalização, mesmo que embasado em rígidas ferramentas intelectuais, transparece claramente no *Discurso do Método* de René Descartes:

Assim, meu propósito não é ensinar aqui o método que cada um deve seguir para bem conduzir sua razão, mas somente mostrar de que modo procurei conduzir a minha. Aqueles que se metem a dar preceitos devem achar-se mais hábeis do que aqueles a quem os dão; e, se falham na menor coisa, são por isso censuráveis. (DESCARTES, [1637] 2003, p. 7).

Descartes também exalta a capacidade, inerente ao ser humano, de chegar com seus próprios meios a uma verdade comum:

O bom senso é a coisa mais bem distribuída do mundo: pois cada um pensa estar tão bem provido dele, que mesmo aqueles mais difíceis de se satisfazerem com qualquer outra coisa não costumam desejar mais bom senso do que têm. Assim, não é verossímil que todos se enganem; mas, pelo contrário, isso demonstra que o poder de bem julgar e de distinguir o verdadeiro do falso, que é propriamente o que se denomina bom senso ou

⁷ Aqui incluímos também a educação nos orfanatos, *ospedali e conservatori*, que se tornaram célebres pela instrução musical de seus internos, na Itália dos séculos XVII e XVIII.

razão, é por natureza igual a todos os homens; e portanto que a diversidade de nossas opiniões não decorre de uns serem mais razoáveis que os outros, mas somente de que conduzimos nossos pensamentos por diversas vias, e não consideramos as mesmas coisas. (DESCARTES, [1637] 2003, p. 5).

O sistema pedagógico baseado na relação mestre-aprendiz, com seu caráter individualizado, dispensava o conceito de educação metodizada tão comumente exigido hoje, e o aparente caos metodológico que nos transmite essa forma de ensino é o reflexo de uma forma de aprendizado não institucionalizada, ou seja, fora das normas pré-estabelecidas por uma “escola”, ou “instituição” responsável pelo ensino. Principalmente no que diz respeito à performance, o ensino da “arte” (no sentido de “artifício” e “artesanato”) no espírito seiscentista e setecentista possuía uma aura de hermetismo pedagógico que valorizava o aprimoramento através de um longo processo de iniciação e o domínio do *métier* como resultado de uma jornada individual e de autoconhecimento. Por exemplo: uma das mais influentes obras didáticas para violino do século XVIII, escrita por Francesco Geminiani (1687-1762), se intitula engenhosamente “*The Art of Playing on the Violin*”, de 1751. Longe de ser um manual contendo o passo-a-passo do aprendizado do instrumento, a obra se dedica a questões de caráter avançado, claramente dirigidas a virtuosos e profissionais, com o discurso alicerçado num tipo de *tópos* que procura definir as bases da “arte”, em vez de propor um método de ensino, como já é explicado na página título: “Contendo todas as regras necessárias para conseguir a perfeição nesse instrumento”⁸ (GEMINIANI, [1751] 1965, frontispício). A descontinuidade metodológica dos temas tratados no livro revela uma despreocupação com a ideia de avanço progressivo no processo de ensino-aprendizado e deixa a impressão de que a técnica e as formas de estudo só merecem ser detalhadas no que concerne à “arte de tocar violino” e a seus respectivos conceitos estéticos.

Outro importante documento que ilustra o caráter pessoal e de finalidade puramente artística em relação aos ensinamentos transmitidos é “*L’Art de toucher le*

⁸ No original: “*Containing all the rules necessary to attain to a perfection on that instrument*”.

clavecin” de François Couperin (1668-1733), que teve várias publicações, em 1716, 1717 e 1745. No prefácio, Couperin explica que seu objetivo não é tratar de todas as etapas do aprendizado do cravo, mas somente o que diz respeito à boa performance:

O método que apresento aqui é único e não tem nenhuma relação com a Tablatura, que não passa de uma ciência de números; aqui trato de tudo (por princípios demonstrados) o que é relativo ao tocar belamente o cravo. Eu creio ainda dar noções bastante claras (do gosto que convém a esse instrumento) para ser aprovado pelos hábeis e ajudar aqueles que aspiram a um futuro. Como existe uma grande distância entre a Gramática e a Declamação, existe também uma distância infinita entre a Tablatura e a maneira de tocar bem. (COUPERIN, [1717] 1996, prefácio fac-símile)⁹

Mais adiante, associando os ensinamentos propostos à sua própria música, o autor arremata o prefácio com uma visão bem personalizada do que ele chama de “arte” de tocar: “...pelo menos devo vos assegurar que esses princípios são absolutamente necessários para conseguir executar bem as minhas Peças”¹⁰ (COUPERIN, [1717] 1996, prefácio fac-símile, p. 1).

Na primeira edição de 1716 do “*L’Art de toucher...*”, Couperin também emite uma opinião que confirma a tradição de ensino musical da época, comumente envolta em segredo, o que torna seu livro um raro manifesto de transparência pedagógica: “Algumas pessoas talvez digam que ao desvelar minhas pesquisas particulares eu trabalho contra

⁹ No original: “*La méthode que je donne ici est unique, et n’a nul rapport à la Tablature, que n’est que une science de nombres ; mais j’y traite sur toutes choses (par principes démontrés) du beau- Toucher du Clavecin. J’y crois même donner des notions assés claires (du goût qui convient à cet instrument) pour être aprouvé des habiles, et aider ceux qui aspirent à le devenir. Comme il y a une grande distance de la Grammaire, à la Déclamation ; il y a aussi une infinie entre la Tablature, et la façon de bien-jouer*”.

¹⁰ No original: “*...au moins les dois-je assurer tous, que ces principes sont absolument nécessaires pour parvenir à bien exécuter mes Pieces*”.

meus próprios interesses! Mas eu os sacrificarei sempre, sem nenhuma reserva, quando se tratar da utilidade dos outros”¹¹ (COUPERIN, [1716] 1996, prefácio fac-símile).

Outro documento setecentista que nos revela importantes aspectos da filosofia de ensino da época é o “*Versuch einer gründlichen Violinschule*” de Leopold Mozart (1719-1787), publicado pela primeira vez em 1756. Também intencionalmente batizado de “tratado sobre os princípios fundamentais de como tocar violino”, o livro de Mozart é bem abrangente nos aspectos relacionados à prática e ao aprendizado do violino.

Contudo, há uma característica nesse tratado que é importante para o nosso estudo: os ensinamentos são sempre filtrados por conceitos estéticos. Nessa época, bom gosto e beleza eram os critérios últimos que regiam o aprendizado do instrumento. Como ele explica no prefácio “Aqui eu estabeleci os fundamentos do bom gosto; ninguém negará isso. Essa foi minha única intenção. Se eu desejasse tratar de todo o resto, esse livro teria o dobro do tamanho; e isso eu desejei particularmente evitar”¹² (MOZART [1756] 1985, p. 8).

Em outras palavras, aqui tudo o que se relaciona com a técnica do instrumento se subordina à aplicação artística do mesmo, e as justificativas de seus argumentos pressupõem conhecimentos de música e arte em geral. Esse importante aspecto faz do livro, do ponto de vista do nosso estudo, muito mais um tratado sobre como executar a música da época ao violino, do que um método para aprender o instrumento — como se verá no segundo capítulo. Isso fica patente ao observarmos sua despreocupação com uma construção progressiva dos ensinamentos. Mais uma vez, a instituição mestre-aprendiz é conservada nas suas bases pedagógicas, ou seja, qualquer tipo de uniformização relativa ao

¹¹ No original: “*Quelques personnes diront peut-être qu’en dévoilant mes recherches particulières je travaille contre mes propres intérêts ! mais je les sacrifierai toujours, sans aucune réserve quand il s’agira de l’utilité des autres.*”.

¹² No original: “*I have here laid the foundation of good style; no one will deny this. This alone was my intention. Had I wished to deal with all the rest, this book would have been twice the length; and this I particularly desired to avoid*”.

processo de ensino é cuidadosamente evitado. O propósito do livro, nesse contexto, torna-se muito mais um tipo de contribuição literária que o *mestre* Mozart destina a uma maior camada de *aprendizes*, sem desvelar contudo a complicada e imprevisível forma de ensino musical não-institucionalizada: “Finalmente, devo confessar que escrevi essa *Violinschule* não só para o uso dos alunos e benefício dos professores, mas porque eu honestamente desejo converter todos os que, através de maus ensinamentos, criam defeitos nos seus alunos”.¹³ (MOZART [1756] 1985, p. 8).

Este, de uma forma geral, é o panorama da filosofia de ensino musical até o fim do séc. XVIII, principalmente no que se refere às tradições herdeiras da *musica practica*, intimamente ligadas ao modelo dos mestres artesãos. Tornar-se um profissional da música naquela época significava, portanto, ter tido a oportunidade de aprender o ofício com outros profissionais, de forma privada e através de métodos e maneiras de ensino muito variáveis e pessoais.

A grande mudança nesse contexto educacional da música se deu a partir da Revolução Francesa. Os novos valores de cidadania e organização social implantados pela Revolução mudaram bruscamente a maneira de conceber a educação como um todo. O direito e acesso à educação para todos tornaram-se as bases do ideal de uma sociedade justa e eficaz. Como nos explica Cambi (1999):

[...] no século XVIII desenvolve-se uma imagem nova da pedagogia moderna: laica, racional, científica, orientada para valores sociais e civis, crítica em relação a tradições, instituições, crenças e práticas educativas, empenhada em reformar a sociedade também na vertente educativa.[...] Toma corpo na Europa uma nova pedagogia teoricamente mais livre, socialmente mais ativa, praticamente mais articulada e eficaz, construída segundo novos modelos ideais (burgueses: dar vida a um sujeito-indivíduo

¹³ No original: “Finally, I must confess that I have written this *Violinschule* not only for the use of pupils and the benefit of teachers, but because I desire earnestly to convert all those who, by their bad teaching, are making failures of their pupils”.

e recolocá-lo, construtiva e ao mesmo tempo criticamente, na sociedade) e orientada sobretudo para fins sociais e civis. (CAMBI, 1999, p. 329-330).

No plano musical, isso acarretou o aparecimento do ensino institucionalizado. Tornou-se um dever dessa nova sociedade oferecer ao cidadão meios para que ele tivesse acesso à profissionalização em música — mas de uma forma planejada e, principalmente, uniformizada e metodizada. A partir de então a educação musical passou a ser domínio da sociedade, e deveria contribuir, com a coerência e a repetição do método de ensino, para formar uma identidade cultural. Essa noção de coletividade se opõe ao modelo mestre-aprendiz do *ancien régime*, com seu ideal individualista do artista/artesão e sua forma de ensino não-linear. Portanto, se a música se tornou acessível a todo cidadão, ela deveria ser ensinada da mesma forma para todos. A primeira escola de música no sentido contemporâneo foi fruto dessas mudanças socio-econômico-culturais que a Revolução Francesa nos trouxe. O *Conservatoire*¹⁴ de Paris implantou o ensino de música de uma forma coletiva e metodizada, possibilitando aos alunos desta instituição ter acesso a uma formação musical completa, orientada por uma equipe de professores. Cada um desses professores era especializado em uma matéria específica e aplicava o mesmo método de ensino a gerações sucessivas de alunos. A partir de então, era o corpo docente que se ocupava da formação do aluno, e, sobretudo, de garantir que todos os alunos fossem instruídos da mesma maneira, segundo a filosofia pedagógica da escola. Assim, com o corpo docente se opondo ao antigo mestre do *ancien régime*, o estudo da teoria musical também se subdividiu de uma maneira mais metódica em áreas separadas, como solfejo, harmonia e teoria musical.

Somente então surgiram, encomendados pelo Conservatório de Paris, os primeiros “métodos” para cada instrumento musical, promovidos a verdadeiros cânones do processo didático e englobando toda a fase escolar. Pelo seu enfoque coletivo, os ensinamentos passaram a ser menos subjetivos, para se tornarem mais precisos na

¹⁴ Inicialmente criado em 1784 como *École Royale de chant et de déclamation*, foi refundado em 1795 como *Conservatoire national de musique et de déclamation*.

organização e didaticamente mais claros. A divisão do curso de música em vários níveis obrigou os instrutores a construir um método de ensino progressivo, para que uma avaliação periódica dos alunos fosse possível. Todos os segmentos da educação musical passaram a seguir essa estratégia pedagógica: o curso de instrumento, o curso de solfejo, o curso de harmonia, etc., se complementavam na totalidade da formação do profissional da música. *Musica practica* e *musica theorica* finalmente fundiram-se em um só método de ensino, com o objetivo de formar um músico que tivesse exatamente a mesma trajetória escolar de todos os outros. Essa filosofia pedagógica se estendeu até os dias de hoje, o que nos torna herdeiros diretos da *nouvelle méthode* do Conservatório — e com isso também herdamos os conceitos de fazer música dessa época. O sucesso dessa reforma do ensino musical no início do romantismo se reflete nos dias de hoje até mesmo no âmbito estético: verdadeiros axiomas referentes ao gosto musical, aos parâmetros de performance e às escolas instrumentais que possuímos na atualidade, são perfeitas cristalizações do pensamento do início do século XIX. As práticas essenciais à execução da música pré-revolucionária que não foram eternizadas no novo sistema de ensino do *Conservatoire* caíram no esquecimento e tiveram que esperar até serem recuperadas graças aos avanços da musicologia e da historiografia musical no século XX. Esse resgate incorporou mais uma vez à prática musical contemporânea muitos recursos e conceitos estéticos da *musica practica*, tais como: ornamentação, improvisação, *inégalité*, convenções de execução e instrumentação e tantas outras conquistas do chamado movimento de interpretação histórica da música antiga.

Os próximos capítulos desta primeira parte vão ter como foco principal os temas apresentados neste panorama inicial, em especial a forma de ensino musical setecentista baseada na tradição mestre/aprendiz e o ensino metodizado do *Conservatoire*, que, ao se fundirem no século XIX, formaram o alicerce da pedagogia musical dos dias de hoje.

CAPÍTULO 2 – A INSTITUIÇÃO PEDAGÓGICA MESTRE/APRENDIZ

O ensino das artes sempre esteve ligado à transmissão e perpetuação de alguma forma de herança cultural. A manifestação artística e o impulso criativo são, é claro, inatos no homem; no presente estudo não entraremos em discussão sobre esse aspecto. O que nos interessa é que essa criatividade inerente pode ser, por diversas razões, o centro das aspirações de um indivíduo, a ponto de torná-la o seu ideal de vida, o centro de sua produção e realização como ser humano. É preciso colocar a questão nesse contexto aparentemente poético, para podermos delinear mais prontamente o que viria a ser (pelo menos num contexto teórico) a profissão de “artista”. Imediatamente descartaremos essa denominação para a profissão aqui estudada, por ser ela uma consequência do ideal romântico do indivíduo diferenciado, dotado de uma capacidade “genial” inata, que o distingue dos seres comuns; o “talento” do artista romântico é um dom, algo intransferível, pois tem sua origem na mais profunda subjetividade. Schopenhauer foi um dos grandes teorizadores dessa ideia romântica da “produção artística” como um fenômeno impulsivo e com propósitos fundamentalmente metafísicos:

O prazer de todo o belo, o consolo que a arte proporciona, o entusiasmo do artista, que o leva a esquecer as agruras da vida, esse privilégio que o gênio tem sobre os outros e que o recompensa do sofrimento — aumentado nele na mesma proporção da clareza da sua consciência — e da solidão de que ele padece em meio a uma espécie heterogênea, tudo isso se deve a que, como veremos mais à frente, o em-si da vida, a vontade, a própria existência são um sofrimento contínuo, tão lamentável quanto terrível; mas isso, somente como representação, intuído de forma pura ou reproduzido pela arte, está livre de tormentos e proporciona um importante espetáculo. Esse aspecto puramente cognoscível do mundo e sua reprodução em qualquer arte constituem o elemento do artista. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 235-236).

A apreciação puramente estética da Arte corre o risco de mistificar (e mitificar) os propósitos do profissional aqui estudado. No conceito de artista romântico, genialidade e

realização caminham juntos, materializados na obra de arte, e seu conteúdo sempre imbuído de uma singularidade reveladora:

O gênio somente supera [os homens comuns] no grau mais superior e na duração mais prolongada daquela forma de conhecimento [a de “conhecer nas coisas suas ideias”], que lhe permitem conservar o discernimento necessário para reproduzir o assim conhecido numa obra espontânea, reprodução essa que constitui a obra de arte, através da qual ele comunica aos outros a ideia captada. Esta permanece sempre inalterada, sempre a mesma [...]. A obra de arte é simplesmente um meio para facilitar o conhecimento em que consiste esse prazer [o prazer estético]. O fato de que, a partir da obra de arte, a ideia se aproxima de nós com mais facilidade do que diretamente, a partir da natureza e da realidade, se deve unicamente a que o artista, que só conheceu a ideia e não a realidade reproduziu em sua obra apenas a ideia, separou-a da realidade, omitindo todas as contingências que a perturbam. O artista nos deixa ver o mundo com seus olhos. Ter esses olhos, conhecer o essencial das coisas, que está fora de todas as relações, constitui precisamente o dom do gênio, o inato. (SCHOPENHAUER, 2005, p. 265).

Deixaremos essa ótica de lado, pois queremos delinear outro tipo de artista, aquele que produz arte por ofício. A discussão romântica sobre a essência da produção artística e sua gênese poderia, se desejássemos, ser aplicada a todas as épocas, mas essa análise um tanto anacrônica nos afastaria do contexto a que a Arte pertenceu até o Romantismo. O que queremos focar agora em nosso estudo é a visão de que o artista é, antes de tudo, um artesão, que dispõe de ferramentas e meios condizentes com sua Arte, os quais lhe possibilitam pôr em prática a sua habilidade, o seu engenho. A habilidade, essa sim inata, é moldada através de uma técnica adquirida, preexistente, parte de uma tradição, que norteará a formação do indivíduo. Aqui, a engenhosidade, cultivada e aperfeiçoada pela técnica, leva ao artesanato de qualidade, que é o produto final do artesão talentoso. “*Ars é tékhne*, é a especialidade do professor, como do marceneiro, do ferreiro... Uma arte é qualquer atividade racional e justa do espírito aplicada à fabricação de instrumentos, sejam materiais, sejam intelectuais. É uma técnica inteligente do fazer”. (RUGIU, 1998, p. 31).

Assim, a Arte é, antes de tudo, aprendida, por ser uma técnica. O aprendizado da técnica se dá pela repetição e aperfeiçoamento de uma forma de fazer, pela emulação, como no princípio retórico¹⁵ clássico da *imitatio exemplorum* (QUINTILIANO, 1997). É pela emulação que a instituição pedagógica mestre/aprendiz se constrói. O detentor de uma *tékhne*, o mestre, transmite o seu legado a outro, o aprendiz, numa relação muito direta e personalizada. A pedagogia artesanal envolve, assim, um processo didático longo e sem duração predeterminada, pois o conhecimento transmitido é de natureza prática, isto é, a *tékhne* se aperfeiçoa fazendo. De acordo com Rugiu, *métier* (em francês) ou *mestiere* (em italiano) — ofício em português — originam-se do latim *mysterium* e denominam bem uma ideia de profissão cuja capacitação era realizada de forma iniciática (RUGIU, 1998).

O “aprender fazendo” é o código estabelecido entre mestre e aprendiz, que determina um tipo de linguagem própria entre as duas partes: a desigualdade entre o saber e o não-saber é “equilibrada” pelo contínuo fazer compartilhado. Essa ação é ao mesmo tempo o cerne da pedagogia artesanal e o fim em si mesmo. Isso porque os ensinamentos, os erros e acertos, os mistérios e as descobertas acontecem sempre em função da atividade artesanal. Ela está presente durante todo tempo, não só durante o aprendizado e o aperfeiçoamento da técnica, mas também no *éthos* do mestre e seu legado, que é indissolúvel de sua própria vida.

2.1 O artesanato e o ofício

A produção artesanal é fruto da necessidade que uma sociedade mais complexa exige para funcionar. Platão já menciona na *República* a classe dos artesãos na composição de seu ideal de cidade, situando-a na base de sua pirâmide social (PLATÃO, 2000). A

¹⁵ Aristóteles já classificava também a Retórica como uma *tékhne*, no seu *Arte da Retórica* (ARISTÓTELES, 1991).

pedagogia artesanal, caracterizada por sua natureza informal, é, portanto uma das formas mais antigas de estrutura educacional de que se tem notícia. O mecanismo pedagógico central dessa estrutura é a transmissão de conhecimento em forma de herança ou patrimônio intelectual, passado do mais velho e experiente para o mais jovem e inexperiente. Os ofícios passados de pai para filho são um exemplo contundente desse tipo de estrutura. Essa talvez seja a manifestação mais arquetípica do que chamamos de instituição pedagógica mestre/aprendiz. Os ofícios também se perpetuaram através da instituição pedagógica mestre/aprendiz, seja por via parental (sob a forma de herança familiar), tutorial (o mestre ou pedagogo particular) ou até mesmo corporativa, como no caso nas associações que surgiram a partir da Idade Média. Essas últimas chegaram a existir oficialmente até o fim do século XVIII, quando começaram a ser suprimidas, a partir da Revolução Francesa e posteriormente, com a Revolução Industrial no século XIX. Os nomes dessas organizações variavam conforme a região, e vários deles chegaram aos nossos dias, mesmo que com sua função e seu significado transformado pelo tempo, tais como: Colégio em Roma, Consulado na Lombardia, Companhia na Sardenha, Confraria ou Irmandade no Vêneto, *guild* e *gild* na Inglaterra e Alemanha, Grêmio na península ibérica, *métiers* ou *devoirs* na França. Rugiu utiliza o termo Corporação para sintetizar todos esses termos, numa transposição contemporânea do que teria sido o papel equivalente desses organismos na Europa medieval, renascentista e moderna. Assim ele explica a importância relevante que essas corporações tiveram no passado:

Naturalmente, como os artesãos associados existiam bem antes que se afirmassem as Corporações, assim continuarão a existir, mesmo depois da supressão definitiva do ordenamento corporativo. Também hoje os artesãos existem individualmente ou como associações sindicais ou profissionais normais, mas aquilo que importa é que, há dois séculos aproximadamente, eles não constituem mais um corpo dotado de prerrogativas especiais; a primeira entre todas, a de gerir pessoalmente toda a instrução e a associação de jovens aspirantes a exercer uma determinada atividade artesã. (RUGIU, 1998, p. 24).

Para o nosso estudo, um ponto importante a ressaltar é que, na Europa, além da forma de ensino privada ou doméstica (tutorial ou familiar), todas as organizações dedicadas ao ensino se serviram da pedagogia artesanal por muitos séculos; ela é a essência do ensino da *tékhne* (arte), seja ela “braçal”, como no caso das corporações, quanto “intelectual”, nas universidades medievais. “O intelectual urbano do século XII considerava-se um artesão, um homem de ofício, comparável aos outros cidadãos. A sua função é o estudo e o ensino das *artes liberais*”¹⁶ (LE GOFF, 1979, p. 64). Assim como as “artes mecânicas” eram preservadas e ensinadas dentro de suas corporações e associações, as chamadas “artes liberais” encontraram seu celeiro dentro das universidades. Ruggiu complementa:

Entre Artes mecânicas das oficinas e Artes liberais das universidades ou das escolas existe uma afinidade substancial: a educação em ambos os casos era dada principalmente pelo aprendizado de uma *traditio* feita de conhecimentos mais habilidades profissionais específicas e pelas atitudes adequadas da personalidade, quer dissesse respeito às regras projetuais e operativas e à ideologia fundamental do artífice, quer dissesse respeito às regras intelectuais do estudante e do professor. (RUGIU, 1998, p. 31-32).

O *quadrivium* e o *trivium* do currículo das universidades medievais eram, portanto, *tékhne*. É importante, do ponto de vista do nosso estudo, passar a considerar o ensino do conhecimento também como parte de um processo artesanal, visando à obtenção de uma “arte” intelectual. As *septem artes liberales* são, portanto, as ferramentas artesanais do ofício de sábio.

¹⁶ No original: “*l'intellettuale urbano del secolo XII vede a se stesso come un artigiano, come un uomo di ufizio, paragonabile ad altri cittadini. La sua funzione è il studio e la insengnanza degli arti liberali*”.

2.2 O artesão musical e a perpetuação do ofício

No *Quadrivium*, a música fazia parte do ofício do estudioso, dentro de um conjunto de técnicas de aplicação puramente intelectuais. Isso explica o enquadramento dessa disciplina no âmbito da *theoría*, o porquê de a *tékhne* musical estudada e preservada nas universidades ser de natureza especulativa; portanto, o estudo e o ensino da música com um enfoque puramente teórico (como estabelecido por Boécio), estão ligados também à tradição pedagógica artesanal igualmente mantida nas universidades medievais. Por outro lado, fora das universidades, o ofício do músico prático medieval não requeria o tipo de *tékhne* ensinada nas *septem artes liberales*; o executante musical, o artesão “mecânico”, se destinava unicamente ao fazer, não ao saber¹⁷. Guido d’Arezzo, no seu *Regule rithmice*, cunhou um aforismo que seria repetido *ad infinitum* por teóricos nos séculos seguintes, como explica Bouwer (2004).

Musicorum est cantorum, magna est distantia

Isti dicunt, illi sciunt, quae componit musica.

Nam qui facit quod non sapit, diffinitur bestia.

Grande é a diferença entre músicos e cantores,

Os últimos dizem, os primeiros sabem do que a música é feita

E aquele que faz o que não sabe é definido como animal.¹⁸

([GUIDO D’AREZZO] BOUWER, 2002, apud CHRISTENSEN, 2002, p. 163).

¹⁷ É uma constatação já experimentada, hoje, dentro do resgate das práticas interpretativas da música histórica: em se tratando, por exemplo, de música instrumental profana da Idade Média, área de atuação dos músicos artesãos “mecânicos” na época, quase nada se sabe, de fontes diretas, sobre a execução dessa música. A reconstrução dessa prática é sempre dependente da analogia com outras artes, tradições musicais folclóricas não interrompidas e dados históricos, além de uma grande dose de intuição por parte dos intérpretes.

¹⁸ No original: “*Great is the distance between musicians and singers, the latter say, the former know what music comprises. And he who does what he does not know is defined as a beast*”.

Esse é o contexto medieval que separa duas naturezas de ofício musical: a inculta (mecânica e prática) e a culta (intelectual e especulativa). É claro que essa categorização é fruto do pensamento cristalizado adotado dentro das próprias universidades, desde Boécio. A realidade era bem mais dinâmica do que isso. Guido d'Arezzo, por exemplo, se preocupava com uma educação musical mais unificada, no sentido de unir as duas *tékhne*; os avanços atribuídos a ele em relação à notação e a técnicas mnemônico-musicais refletem bem sua pedagogia artesanal, que acabaria por se tornar um novo paradigma. Como comenta Christensen:

Não podemos esquecer que, ao contrário de Boécio, Guido estava realmente preocupado com uma verdadeira musica instrumentalis. Temos evidências específicas consideráveis das atividades de Guido na catedral de Arezzo como diretor e professor de meninos de coro, no início século XI. Ele é amplamente creditado por desenvolver algumas das mais importantes e influentes técnicas pedagógicas para ajudar cantores no aprendizado de seu ofício. [...] Dada à profunda influência dos escritos “práticos” de Guido – eles foram mais copiados e distribuídos durante a Idade Média do que qualquer outra obra musical, excetuando a *De institutione musica* de Boécio – estávamos claramente entrando em um novo período com novas expectativas para o musicus. (CHRISTENSEN, 2004, p. 4)¹⁹.

Com isso temos então o gradativo aparecimento de outro tipo de artesanato musical: aquele em que a teoria estava ligada a uma aplicação prática, concretizável. O verdadeiro tipo de *musicus* do fim da Idade Média era o “*cantor peritus et perfectus*” (GUSHEE, 1973). A considerável quantidade de tratados e *summae* dessa época refletem uma nova realidade do ofício, que passava então por uma transformação profunda nas bases de seus propósitos pedagógicos e funcionais: associar os tópicos clássicos de

¹⁹ No original: “Of course we cannot forget that Guido was indeed concerned with real musica instrumentalis, inlike Boethius. We have unusually specific evidence concerning Guido’s activities at Arezzo Cathedral during the early eleventh century as a director and teacher of choirboys. And he was widely credited with developing some of the most important and influential pedagogical aids to help singers learn their craft. (...) Given the profound influence of Guido’s “practical” writings – they were copied and distributed in Middle Ages more widely than any other musical work save for Boethius’s *De institutione musica*- we are clearly entering a new period with new expectations for the musicus”.

especulação musical a uma materialização via *tékhnē* prática. Até a mais venerada ferramenta de especulação canônica — o monocórdio pitagórico — passou a ser usada de uma maneira prática pelos professores (melhor dizendo, mestres-artesãos da música): como instrumento musical para estabelecer intervalos e escalas para cantores (CHRISTENSEN, 2002). Conseqüentemente, um artesão musical mais completo, que dispunha tanto das ferramentas teóricas quanto das ferramentas práticas (vide Zarlino e as divisões *musica theorica* e *musica practica* no seu *Istituzioni Harmoniche* de 1558), passou a ser o novo tipo de músico/mestre que estabeleceria as bases de ensino e profissionalização do ofício musical. “A tarefa do teórico musical era agora a de pedagogo prático: ensinar elementos da música para serem aplicados pelo futuro *performer* ou compositor, contribuindo ao mesmo tempo a disciplinar essa prática através do estabelecimento de regras normativas”²⁰ (CHRISTENSEN, 2002, p. 6).

Podemos notar muito mais claramente esse novo ideal de artesão musical na figura do compositor (que era também o performer de sua própria música), o *musicus poeticus*. O seu ofício era uma combinação do *métier* de seus antecessores, e seu produto artesanal era fruto de uma nova *tékhnē*, surgida da fusão da *musica theorica* e da *musica practica*: a criação musical. O artesão-poeta (no sentido grego de *poíesis*, composição) era, mais do que seus predecessores, o mestre detentor de uma *tékhnē* singular, que colocava a tradição artesanal a serviço da sua criatividade. Ele não era apenas mais um perpetuador de uma herança adquirida (como no caso das tradições folclóricas), mas também um inovador, um possível criador de uma nova tradição que levaria a sua marca; ele era, forçosamente, o erudito prático. Inevitavelmente esse tipo de mestre se tornou o mais procurado pelos aprendizes: o músico que possuía um legado de muitas realizações, tanto na composição quanto na performance. Jesse Ann Owens, no seu livro *Composers at Work*, mostra o depoimento do compositor alemão Adrianus Petit Coclico sobre seu mestre Josquin des Près:

²⁰ No original: “The task of the music theorist was now that of the practical pedagogue: to teach the elements of music to be applied by the would-be performer or composer, while conversely helping to discipline that practice through the establishment of regulative rules”.

Meu professor Josquin... nunca deu uma palestra sobre música ou escreveu uma obra teórica, e ainda assim era capaz de formar músicos completos em pouco tempo, porque não atrasava seus alunos com longas e inúteis instruções, mas ensinava-lhes as regras em poucas palavras, através da aplicação prática durante o cantar... se ele descobrisse... alunos com uma mente engenhosa e uma disposição promissora, ensinaria a eles, com poucas palavras, as regras da escrita a três partes, depois a quatro, cinco, seis, etc., sempre fornecendo-lhes exemplos para imitar.²¹ (OWENS, 1997, p. 11).

Como se vê, temos aí a figura do artesão-poeta com seus alunos e o típico *decorum* da instituição pedagógica mestre/aprendiz: o compartilhamento do ato artesanal, que torna esse *momentum* o instrumento pedagógico central e desencadeador de várias dimensões do aprendizado; o *mysterium* do ofício, só revelado aos aprendizes através da práxis, por meio de condutas pedagógicas variadas. Estes, mesmo com graus de maturidade diferentes (seja por idade, por tempo de aprofundamento na *tékhnē* ou por habilidade inata) convivem lado a lado, sem separações; é a trajetória de aprendizado em espiral ascendente, ou seja, os mesmos temas são tratados em níveis de compreensão diferentes simultaneamente, dando uma organicidade ao processo didático: os próprios aprendizes acabam por ensinar também uns aos outros, na busca comum pela arte do mestre.

Rugiu mais uma vez explica que essa dinâmica de aprendizado não acontecia só dentro das oficinas, quando comenta sobre as artes mecânicas:

Assim, a formação do aprendiz (e também a do jovem trabalhador) não ocorria só na atividade de oficina, mas também no clima e nas experiências da comunidade doméstica na qual era hospedado, pagando ou não. Mesmo que o horário de trabalho preenchesse quase toda a jornada, restavam igualmente espaços significativos na família hospedeira e nas relações com o ambiente externo. (RUGIU, 1998, p. 41).

²¹ No original: “My teacher Josquin...never gave a lecture on music or wrote a theoretical work, and yet he was able in a short time to form complete musicians, because he did not keep back his pupils with long and useless instructions but taught them the rules in a few words, through practical application in the course of singing... If he discovered... pupils with an ingenious mind and promising disposition, then he would teach these in a few words the rules of three-part and later four-, five-, six-, etc. writing, always providing them with examples to imitate”.

Com o ofício musical, esse também se tornou modelo de ensino e aprendizagem: a intensa convivência, humana e profissional, entre mestre e aprendiz. Tanto nas instituições oficiais de amparo a órfãos e necessitados (como os asilos, conservatórios e hospitais), quanto na forma particular de iniciação profissional (legado familiar ou tutela na forma de algum acordo), a aprendizagem se dava pela inclusão do novato no ambiente do mestre. Para a maioria dos casos dessa época, é difícil descobrir, hoje, por onde andaram e com quem os músicos-artesãos aprenderam o seu ofício. A trajetória do aprendiz é demasiado imprevisível e frequentemente quase nada documentada. Porém, graças aos avanços da musicologia historiográfica contemporânea podemos saber, por exemplo, a trajetória do aprendiz de muitos músicos notáveis, que exemplificam muito bem essa situação.

Ilustraremos com o caso de Johann Sebastian Bach. Oriundo de uma longa linhagem de músicos, o menino Johann Sebastian ficou sob os cuidados de seu irmão mais velho Johann Christoph, após a morte do pai, Ambrosius, em 1695. Johann Christoph, também músico, já era organista em Ohrdruf na época. Ele mesmo, numa nota autobiográfica, conta sobre seu aprendizado, combinação de tutela familiar e privada, com um grande mestre da época:

Depois de frequentar a escola até os quinze anos, meu pai, vendo que eu era mais inclinado para a música do que para os estudos, me enviou ao Sr. Pachelbel, em Erfurt, então organista na Predigerkirche, para dominar o teclado, e ali permaneci sob sua tutela por três anos.²² (THE NEW BACH READER, 1998, p. 35).

O ensino elementar de música fornecido nas escolas alemãs dessa época não faz parte de um histórico da aprendizagem do ofício. A musicalização, assim como o ensino do latim, integrava o currículo escolar das *Lateinschule*, dentro de uma tradição pedagógica

²² No original: “After I attended school until my 15th year, my father, seeing that I was more inclined toward music than toward studies, sent me to Erfurt, to Mr. Pachelbel, then organist at the Predigerkirche, in order to master the keyboard, and I remained under his guidance for three years”.

estabelecida e consolidada pelo luteranismo. Portanto, a iniciação no ofício de músico com algum mestre acontecia externamente à escola, principalmente no que concerne à atividade artesanal propriamente dita, como dominar a execução de instrumentos musicais e as técnicas de composição. O próprio Johann Sebastian se destacou nos seus estudos musicais durante seus anos de *Lyceum* em Ohrdruf, como *concertist* (solista vocal) do coro da escola, chegando até a receber alguma remuneração por cantar em eventos do calendário da cidade que envolviam os alunos do *Lyceum* (WOLFF, 2000). Mas foi com seu irmão mais velho que ele se iniciou no aprendizado artesanal do ofício de músico. De fato, no obituário de Johann Sebastian redigido por seu filho Carl Phillip Emanuel, Johann Christoph é o único professor mencionado:

[...] Ele se dirigiu a Ohrdruf, onde seu irmão mais velho, Johann Christoph, era organista, e sob a orientação dele estabeleceu os alicerces de sua execução ao teclado. [...] Em pouco tempo dominou completamente todas as peças que seu irmão voluntariamente lhe deu a aprender.²³ (THE NEW BACH READER, 1998, p. 299).

Carl Phillip Emanuel relata também um episódio relativo à relação mestre/aprendiz de Bach e seu irmão que ilustra bem outro aspecto da dinâmica pedagógica do aprendizado artesanal de um ofício: a apropriação não autorizada de um segredo, ou a assimilação de um conhecimento propositalmente ocultado pelo mestre. Johann Christoph possuía um livro de peças de mestres famosos daquele tempo — dentre eles Forberger, Kerll, Pachelbel -, que era sempre negado a Johann Sebastian. Esse livro era guardado em um gabinete cuja porta era uma grade; como as pequenas mãos de Johann Sebastian atravessavam a grade, durante a noite, quando todos dormiam o jovem Bach, por não possuir nem mesmo uma vela, copiava o livro à luz da lua, tarefa que durou seis meses. Ainda secretamente e com avidez, Bach procurava estudar as obras, mas seu irmão descobriu o feito e privou o jovem aprendiz de sua cópia, precioso objeto iniciático que só

²³ No original: “*He bettok himself to Ohrdruf, where his elder brother, Johann Christoph, was organist, and under this brother’s guidance he laid the foundations for his playing of the clavier. (...) In a short time he had fully mastered all the pieces his brother had voluntarily given him to learn*”.

retornou às suas mãos após a morte de Johann Christoph, em 1721. Essa forma de aprendizado através da observação e da assimilação de um conhecimento “roubado” é também uma das habilidades desenvolvidas pelo aprendiz, como parte esperada do processo pedagógico total: há sempre um *mysterium* a descobrir, que o aprendiz sozinho deve desvelar, mesmo que com a dissimulação consciente do mestre. Isso faz parte do processo iniciático que dará uma individualidade ao artesão, tornando-o mais um elo na cadeia de tradições. Como comenta Rugiu:

A formação do aprendiz, além das aquisições técnicas fundamentais, era principalmente uma autoformação, autoaprendizagem. E quando o ambiente da oficina não fornecia mais nem estímulos nem a substância necessária para completar o salto inventivo exigido, era necessário ir “roubar” fora das oficinas e fora dos modelos codificados. Também este era um dom do artesão, o seu dom “pedagógico” mais típico (RUGIU, 1998, p. 105).

No ofício da música, esse “roubo” de técnicas e ideias desenrola-se muito naturalmente num encontro ocasional do aprendiz com o músico-poeta célebre, no compartilhamento da ação musical, por exemplo, ou até mesmo somente ouvindo-o se apresentar. É o caso de Bach, que, segundo Carl Philipp Emanuel, teve somente duas ocasiões de assimilação “direta” com mestres, à parte o aprendizado com o irmão mais velho: “Quando em Lüneburg, ele viajava de vez em quando a Hamburgo, para ouvir o então famoso organista da Igreja de Santa Catarina, Johann Adam Reiken”, ou “Quando estava em Arnstadt, uma vez ele fez uma viagem a pé a Lübeck, para ouvir o famoso organista da Igreja de Santa Maria, Dietrich Buxtehude. Permaneceu lá, não sem proveito, por quase um trimestre, e então retornou a Arnstadt” (THE NEW BACH READER, 1998, p. 300).

O exemplo de J. S. Bach é emblemático, pois o que relatamos nos parece pouco “currículo escolar” para quem foi um dos maiores artesãos de todos os tempos. Na verdade, a formação do ofício de músico artesão escapa a uma tentativa de redução completa.

Sempre haverá lacunas, desvios, incoerências e, por que não, segredos, que impedirão a reconstrução da trajetória do aprendiz até a sua maturidade e a obtenção do status de mestre. É o código do artesão, que permanece guardado somente para os que não percorrerem o caminho. Talvez possamos notar esse tom no comentário que Bach fazia, segundo Johann Nikolaus Forkel nos conta em sua biografia do grande compositor, para aqueles que o indagavam sobre como ele obteve tanta maestria: “Eu tive que me aplicar muito; qualquer um que for igualmente aplicado, será igualmente bem sucedido”²⁴ (THE NEW BACH READER, 1998, p. 459). Não há como negar aqui a irônica falsa modéstia do artista que tem consciência do seu valor, mas também a honestidade do mestre artesão que deixou o legado de sua Arte e da sua pedagogia imortalizados unicamente na vastidão de suas obras.

2.3 O registro do *métier*: o Tratado

Como vimos no primeiro capítulo, a partir do fim da Renascença e do início do Barroco começaram a surgir documentos registrando várias formas de práxis musical. São também registros da *tékhne*, da maneira de se fazer música, onde o *instrumentarium* toma um lugar de destaque que antes não possuía. O nosso enfoque aqui é principalmente situar a *inventio* desses documentos como registro de um artesanato musical cada vez mais preponderantemente prático: a descrição de um *métier*. O ofício de músico, a partir dessa época, cabia ao artesão musical, não mais privado de acesso à *tékhne* intelectual, porém dotado de uma formação artesanal mais completa, como o caso do compositor também *performer* de suas obras. Na grande maioria, os autores dos documentos ora examinados eram músicos por ofício e não por algum tipo de formação humanística ou acadêmica²⁵.

²⁴ No original: “I was obliged to be industrious; whoever is equally industrious will succeed equally well”.

²⁵ É claro que sempre há exceções, estamos falando de uma época em que a recente invenção do livro impresso estimulou muito a elaboração de obras de vulto enciclopédico por autores de erudição respeitável,

Alguns desses autores foram artesãos musicais com grandes pretensões literárias, por terem registrado todo o panorama musical de sua época: um verdadeiro *compendium* prático. Esse é o caso, por exemplo, das obras *Syntagma Musicum* (1618) de Michael Praetorius (1571-1621), e *Der Vollkommene Capellmeister* (1739) de Johann Mattheson (1681-1764): são monumentos de incalculável valor musicológico, que discursam sobre as bases do artesanato musical de suas respectivas épocas, sem entrar, contudo, em detalhes sobre a técnica de execução dos instrumentos. Praetorius nos legou uma preciosa organologia, descrevendo em detalhe e com ilustrações todos os instrumentos musicais existentes (PRAETORIUS, 2001). Mattheson tece detalhadas considerações sobre análise musical, retórica e regras de composição (MATTHESON, 1999). Contudo, obras desse gênero não chamamos aqui de tratados, pois, como esclarecemos no início deste estudo, designamos assim os documentos que descrevem uma prática artesanal específica, uma *tékhne* determinada.

Dentro da categoria que aqui chamamos de tratados, muitos são apenas manuais práticos, livros de instruções básicas, com noções rudimentares e generalizadas da *tékhne* de um instrumento. O que se nota em publicações como essas é uma precariedade de detalhes nas explicações, não só porque, como veremos mais adiante, há uma intencionalidade em virtude do processo pedagógico da instituição mestre/aprendiz, mas principalmente porque são destinadas a um público amador (no sentido contemporâneo da palavra, não-profissional). São obras que, para as atuais pesquisas em performance histórica, servem como acessórios periféricos e complementares para o aprofundamento da práxis da época, mas que revelam efetivamente muito pouco, além do óbvio. Alguns desses “manuais” têm até fôlego de compêndio, como o *Compendio Musicale* de 1677, escrito por Bartolomeo Bismantova. O título da obra promete:

Compêndio Musical: no qual se ensina aos principiantes o verdadeiro modo de aprender com facilidade as regras do canto figurado e do cantochão, como também compor e executar o baixo-contínuo, a flauta, o

como os padres Athanasius Kircher (1601-1680), autor de *Musurgia Universalis*, de 1650 (KIRCHER, 1970), e Marin Mersenne (1588-1648), autor de *Harmonie Universelle*, de 1636 (MERSENNE, 1986).

corneto e o violino, como também afinar órgãos e cravos²⁶.²⁷ (BISMANTOVA, 1983, frontispício).

Contudo, a cada instrumento anunciado são dedicadas não mais de cinco páginas, que trazem somente informações primárias sobre a geografia do instrumento (posição das notas para os sopros e cordas), articulação (sopros) e arcadas (cordas). O conteúdo informativo que Bismantova nos fornece seria enquadrado atualmente, no máximo, nos moldes de verbetes de um dicionário especializado.²⁸

A partir de agora nos concentraremos unicamente nos documentos que registram o *métier* do violinista, sejam eles os já mencionados “manuais” de iniciação ou fácil aprendizado, ou, em menor número, tratados de mestres violinistas que vão além do nível elementar e destinam o conteúdo de suas obras ao leitor iniciado, ao violinista profissional. Todos eles têm em comum o *tópos* literário da instituição pedagógica mestre/aprendiz. Seja qual for o teor de aprofundamento desses tratados, eles compartilham a mesma natureza, por apresentarem os ensinamentos às vezes “mal explicados” ou obscuros, por colocá-los numa ordem à primeira vista bizarra ou pouco lógica, ou por deixar lacunas em seu encadeamento.

No tratado “manualístico” o *locus topicus* inicial é quase sempre o mesmo: ensinar os rudimentos de teoria musical (divisão rítmica, claves, tons, fórmulas de compasso, etc.). Com exceção do tratado de Leopold Mozart, do qual falaremos mais tarde, todos os tratados examinados neste estudo que contêm esse tipo de introdução revelam-se nitidamente destinados à iniciação do amador. Foram escolhidos aqui oito tratados desse

²⁶ Ainda na reedição de 1694, são acrescentadas as regras “*per suonare il contrabasso, ò violone grande, e per suonare Il violoncello da spalla*”.

²⁷ No original: “*Compendio Musicale: in cui s’insegna à principianti il vero modo di imparare con facilità, le regole del canto figurato, e canto fermo, come anche di comporre, e suonare il basso continuo, il flauto, cornetto, e violino, come anche di acordare organi e cembali*”.

²⁸ De fato, esse tipo de *topicus* é o mesmo que viria a ser usado em dicionários e antologias. Quase cem anos depois, Diderot incluí na sua *Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné de sciences, des arts et des métiers* (1751-1772) um verbete sobre o violino contendo as mesmas prioridades informativas, porém bem mais extenso. (DIDEROT, 2002)

gênero para a categoria de “manuais”, por serem obras que apresentam pelo menos uma unidade interna mínima e um propósito definido. São eles:

— *Méthode facile pour apprendre à jouer du violon* (1711), de M.P. de Monteclair

— *L'École d'Orphée, méthode pour apprendre facilement à jouer du violon* (1738), de M. Corrette

— *Principes de violon par demandes et reponce* (1740), de P. Dupont

— *Gramatica di musica insegna il modo facile, e breve per bene imparare di suonare il violino sù la parte* (1741), e *Nouvelle méthode pour aprendre par theorie dans un mois de tems a jouer du violon* (1760), de C. Tessarini

— *Nouvelle méthode pour apprendre à jouer du violon, et à lire la musique* (1772), de M. Labadens

— *Méthode contenant les principes de la musique et du violon* (1777), de P. Signoretti

— *Traité du violon ou regles de cet instrument* (1774), de T.J. Tarade.

Todos eles, como já dissemos, se iniciam com breves noções de teoria musical. O que segue é variável na exposição de cada autor, mas muito similar na ordem pedagógica proposta e no nível técnico almejado. Após uma explicação simplificada da geografia do violino (desenhos do espelho do instrumento com as marcações, ou uma escala em Dó ou em Sol, em primeira posição, com os números dos dedos), os ensinamentos básicos da técnica do violino transcorrem de uma forma abreviada e acelerada, numa sequência didática frequentemente pouco lógica, porém previsível. Esses manuais dispõem as regras de arcadas e as mudanças de posição ao mesmo tempo ou separadamente entre as “lições” ou os exemplos musicais. Toda essa literatura, à exceção de uma ou outra escala, consiste em pequenas peças, segundo os clichês musicais e o léxico retórico da época (danças

francesas, movimentos em estilo italiano), mas sem nenhum cuidado com a construção progressiva do desenvolvimento do aluno. O grau de dificuldade dessas peças jamais alcança um nível que poderíamos chamar de avançado. Além de pouco ambiciosos em relação ao resultado final de quem aprende, para documentos que se pretendem “iniciadores” à técnica do violino a didática desses manuais é pouco eficaz.

Um exemplo do descaso com a progressividade é encontrado em *École d’Orphée* de Corrette, onde desde a primeira peça oferecida ao aluno (um minueto) há marcações de trilos e outros agréments, que demandam sem dúvida um domínio de digitação só obtido num estágio posterior; nesse mesmo minueto, a variedade rítmica da peça exige do aluno uma riqueza de arcadas (assinaladas por Corrette) que, num olhar didático atual, só serviria nesse momento para confundi-lo (CORRETTE, 2002). Um exemplo de grave omissão didática é visto no *Traité du violon* de Tarade, que mostra “as seis posições do violino” numa sintética e confusa esquematização de fôrmas de mão, porém não menciona absolutamente nada sobre as transposições (TARADE, 2003).

Outro elemento comum desses tratados “express” ou “como fazer em 30 dias” — não é coincidência que até mesmo o título de uma dessas obras seja justamente este: “Novo método para aprender teoricamente em um mês a tocar violino”²⁹, diz a edição do tratado de Carlo Tassarini, de 1760 (TESSARINI, 2002, frontispício) — é a pouquíssima quantidade de textos escritos. As explicações fundamentais da técnica do violino são parcas e vagas, e praticamente não há comentários autorais a respeito de nada — uma opinião que seja do mestre-autor sobre algum tópico. Ao contrário, o que encontramos escrito nesses documentos é sempre impessoal, sem o menor traço de algum segredo do ofício, algum *mysterium*. São sempre clichês conhecidos, como um desvio proposital do autor para evitar um tom iniciático ou fazer alguma revelação artesanal. No tratado de Labadens, por exemplo, numa seção intitulada “sobre os diversos objetivos da música e da inteligência necessária para sua execução”³⁰, os comentários se limitam a lugares-comuns, tais como: “A música vocal ou a expressão do canto é ajudada pelas palavras; mas a música

²⁹ No original: “*Nouvelle methode pour apprendre par theorie dans un mois de tems à jouer du violon*”.

³⁰ No original: “*Des divers objects de la musique, et de l’intelligence nécessaire pour son exécution*”.

instrumental não dispõe de outros meios de expressão além da variedade de sons, seja no seu volume ou seja no seu caráter”³¹ (LABADENS, 2003, p. 53)

Queremos, sobretudo, ressaltar nesse estudo que fornecer explicações vagas é previsível dentro do contexto da instituição pedagógica mestre/aprendiz. Era de se esperar que os segredos do ofício não fossem revelados através de uma publicação destinada a diletantes e *music lovers* — a própria existência desses “manuais” já trai o código artesanal na sua mais profunda essência: o caminho de aprendizado guiado por um exemplo ativo, o “aprender fazendo” das oficinas. O lado comercial dessas publicações não deve ser subestimado: ele pode ser a origem da irônica deficiência desses tratados. Tessarini parece nos dizer isso no prefácio ao leitor de sua *Gramatica di musica* de 1741:

Amigo leitor: não se maravilhe que eu me tenha induzido a oferecer ao público este primeiro livro de instruções para aprender a tocar bem o violino. Dois foram os motivos: o primeiro, para acabar com o tédio e o cansaço de muitos Mestres, que ensinam a principiantes; o outro, para que o estudante se enamore principalmente da conquista desta Virtude; se a teu ver são breves estas lições, poderás mais tarde recorrer ao Mestre, e Discípulo, e para a comodidade do Diletante esta e outras obras estarão expostas em muitas cidades da Itália.³² (TESSARINI, 2002, prefácio, p.1)

O que se passava nas lições entre mestre e aprendiz não era materializável nos tratados. Mesmo os documentos mais avançados deixam claramente a impressão de que estes, embora sejam destinados a violinistas profissionais, são ambíguos e assimétricos à primeira vista. Entre os tratados avançados, escolhemos :

³¹ No original: “*La musique vocale outre l’expression du chant, est aidée par les paroles ; mais la musique instrumental-e n’a d’autres moyens pour l’expression que la variété des sons soit dans leur volume soit dans leur caractère*”.

³² No original: “*Amico lettore: non ti rechi meraviglia, che io mi sia endotto di dare al public questo primo libro d’Istruzioni per bene imparare di suonare il violino; due sono stati i motivi, il primo per levare il tedio, e la fatica à molti maestri, che insegnano à principianti; l’altro acciò lo studente maggiormente s’innamori dell’aquisto di questa Virtù; se à tuo parere fossero brevi questi lezioni, potrai doppo servirti del Maestro, e Discepolo, e per commodo dè Dilettanti questa, et altre Opere saranno esposte in molte Città d’Italia*”.

Principes du violon pour apprendre le doigté de cet instrument (1772), de L'Abbé le Fils

L'Art de se perfectionner dans le violon (1782), de Michel Corrette

The Art of violin playing on the violin (1751), de Francesco Geminiani

Versuch einer gründlichen Violinschule (1756), de Leopold Mozart.

Esses dois últimos foram reservados para a última seção deste capítulo, por serem incontestavelmente os mais emblemáticos tratados de violino do século XVIII.

O *L'Art...* de Corrette faz sequência ao *L'École d'Orphée* e, como explicado no frontispício, é indubitavelmente uma publicação para violinistas de nível avançado. No prefácio, Corrette chama a atenção para os “*tours de force*”, passagens virtuosísticas em escalas, arpejos e cordas duplas, que ultrapassam no mínimo três oitavas (CORRETTE, 2003, p. 245). Boa parte do livro se destina a listar vários desses *tours de force*, que são apresentados de uma maneira tipicamente tratadística: não há preocupação em dispô-los em algum tipo de ordem progressiva ou didática, o que se nota é a importância de registrá-los simplesmente como um documento. A segunda parte do livro é uma antologia de trechos virtuosísticos de compositores da época, uma espécie de antologia de *tours de force* célebres (inclusive várias passagens solo de *As Quatro Estações*, de Vivaldi), todos eles fornidos de dedilhados por Corrette. Esse tratado tem pouquíssimos textos explicativos, à parte a introdução e pequenos comentários de Corrette, escritos à mão, sem relação direta com o exemplo musical que o acompanha: eles são como conselhos do mestre ao leitor, como uma confiança dividida durante uma lição, um segredo do ofício revelado *ex tempore*. Alguns exemplos: “Nota essencial: todos os movimentos devem partir do pulso, pois aqueles que mantêm o braço sempre rígido nunca tocam bem este instrumento”³³ (CORRETTE, 2003, p. 253), ou “É preciso estudar muito as cadências (*trinados*) com o

³³ No original: “*Note essentielle: tous les mouvements doivent partir du poignet, car qui tiennent toujours le bras raide ne jouent jamais bien de cet instrument*”.

dedo mínimo, pois são as mais difíceis”³⁴ (CORRETTE, 2003, p. 256), ou ainda “Para obter belos sons deve-se apertar com firmeza os dedos nas cordas e levantá-los um após o outro. Os srs. Frontaski (*sic*) e d’Huic têm calos nas pontas dos dedos”³⁵ (CORRETTE, 2003, p. 257).

O *L’Art de se perfectionner dans le violon* de L’Abbé le Fils contém igualmente poucos textos explicativos, a maioria concentrados no início do tratado, como a convencional introdução à técnica do violino, e não se diferencia muito dos tratados manualísticos. A esquematização é a mesma: toda a literatura musical do tratado consiste somente em peças no estilo francês — a maioria de J. P. Rameau (1683-1764) — sem nenhuma preocupação com a progressividade. O que o diferencia dos tratados amadores é o seu conteúdo, que se mostra claramente para o uso de violinistas profissionais. Os exemplos musicais finais têm traços típicos da literatura virtuosística do fim da primeira metade do século XVIII na França, como as obras de J. M. Leclair (1697-1764) e L.G. Guillemain (1705-1771). É evidente o tratamento avançado que L’Abbé le Fils dá à técnica do violino: o livro possui uma seção de *tours de force* em arpejos, escalas e cordas duplas que atingem até a décima posição, bem como a primeira demonstração escrita de todos os harmônicos naturais e artificiais (L’ABBÉ LE FILS, 2003, p. 160-161). O *L’Art de se perfectionner dans le violon* é um documento-chave para compreendermos os avanços da técnica do violino na França, que culminariam décadas depois na era do *Conservatoire*. Como comenta David Boyden: “O tratado de L’Abbé le Fils marca de fato o começo da liderança da escola francesa durante o século seguinte, e, por seus preceitos avançados, antecipa o contorno das coisas que viriam”³⁶(BOYDEN, 1990, p. 365).

Em todos os tratados apresentados aqui, há um ponto em comum: a *tékhne* é exposta, até mesmo de uma forma categorizada, porém destacada de “quem” a descreve. À exceção dos aforismos manuscritos do tratado de Corrette de 1782, não há um tom didático

³⁴ No original: “Il faut beaucoup étudier les cadences du petit doigt étant les plus difficiles”.

³⁵ No original: “Pour tirer de beaux sons il faut appuyer ferme les doigts sur les cordes et bien les lever l’un après l’autre. Mrs. Frontaski et d’Huic ont calus au bout des doigts”.

³⁶ No original: “The treatise of L’Abbé le Fils in fact, marks the beginning of the leadership of the French school during the following century, and it forecasts the shape of things to come by its advanced precepts”.

de parte do autor; a disposição dos exercícios e exemplos musicais está desconectada de uma contextualização temporal do aprendizado: quando “fazer”, por quanto tempo e em que ordem. A didática do mestre permanece oculta, mesmo que o autor-artesão tenha exposto possivelmente quase todas as ferramentas de sua *tékhnē*. O segredo do artesão, assim, é engenhosamente dissimulado.

Dentro desse contexto, a célebre carta de Giuseppe Tartini à Signora Maddalena Lombardini (publicada postumamente em 1770) se torna um valioso e raro documento, que revela um pouco da práxis didática dos grandes mestres-artesãos do violino dessa época; nela, Tartini dá recomendações precisas de *como* estudar violino para obter o domínio do instrumento — um *flash* de um momento na oficina do mestre. O frontispício revela a singular *inventio* da publicação: “uma importante aula (lição) para os violinistas”. A carta fala sobre os modos de estudar os elementos fundamentais da técnica do violino, presentes em absolutamente todas as situações: o domínio do arco na produção de um bom som, a agilidade técnica necessária para a execução de passagens virtuosísticas, o conhecimento adequado da geografia das posições da mão esquerda e a realização técnica de um ornamento, como o trinado. É um resumo sintético da essência da técnica do violino, como por exemplo, quando ele discursa sobre o *touché* correto na produção do som:

[...] o estudo principal deve ser o do arco em geral [...]. O primeiro estudo deve ser o apoio leve do arco na corda, que é o princípio da voz, que fica forte e límpida como uma respiração, e não como uma percussão na corda. Consiste em leveza de pulso e em prosseguir com a arcada logo depois do apoio, reforçando-a tanto quanto for necessário, porque depois do apoio leve não há perigo de aspereza e crueza. Deve a senhora tornar-se mestra nesse apoio leve em qualquer parte do arco, seja no meio, seja nos extremos, tanto com a arcada para cima quanto para baixo. Para praticar tudo de uma vez, começa-se pela messa di voce numa corda solta. [...] Consagre a esse estudo pelo menos uma hora por dia, mas descontínua, um pouco de manhã, um pouco de tarde; e lembre-se bem que este é o estudo mais importante e difícil de todos.³⁷ (TARTINI, 2002, p. 57-58).

³⁷ No original: “*Il studio principale dev’essere l’arco in genere (...). Primo studio dev’essere l’appoggio dell’arco su la corda sisfattamente leggiero, che il primo principio della voce, che si cava, sia come un fiato, e non come una percossa su la corda. Consiste in leggerezza di polso, e in prosseguir subito l’arcata dopo*”

Sobre a agilidade na execução, Tartini propõe um plano de estudo progressivo utilizando os célebres movimentos em semicolcheias de Corelli³⁸: “Pouco a pouco, deve a senhora tocá-los cada vez mais rápido até que chegue à maior velocidade que lhe seja possível. [...] Sobretudo lembre-se nesses estudos de começar as peças ora com arcada para baixo, ora com arcada para cima”³⁹ (TARTINI, 2002, p. 59).

Sobre o domínio das posições da mão esquerda, Tartini sugere o hábito de estudar uma mesma peça — “uma parte de primeiro ou segundo violino, seja de concerto de alguma missa ou de um salmo, qualquer coisa serve”⁴⁰ (TARTINI, 2002, p. 59) — e estudá-la numa posição fixa até o fim, até que seja possível tocar qualquer outra peça à primeira vista nessa posição. Após essa etapa, estudar a mesma peça, agora em outra posição até o mesmo nível de conforto e domínio, e assim por diante. Para o estudo de trinados, ele aconselha que todos os trinados sejam estudados em *accelerando*: “comece o trinado bem devagar e pouco a pouco, gradual e imperceptivelmente, vá tornando-o cada vez mais rápido”⁴¹ (TARTINI, 2002, p. 60).

A carta de Tartini expõe o que normalmente não é revelado num tratado: a maneira de usar os ensinamentos, a experiência acumulada do mestre, que extrapolam a exposição pura e simples do tratado. O silêncio em relação ao “como fazer” é a mensagem tácita dos tratados em sua essência, os quais nas versões mais completas e sofisticadas, como nos casos de Corrette, L’Abbé le Fils, Geminiani e Mozart, têm títulos significativamente pouco “metódicos” ou didáticos: “Arte”, “Princípios” ou *Essay* (ensaio).

l'appoggio, rinforzandola quanto si vuole, perchè dopo l'appoggio leggero non vi è pericolo di asprezza e crudezza. Di questo appoggio così leggero ella deve farsi padrona in qualunque sito dell'arco, sia in mezzo, sia negli estremi, e deve esserne padrona con l'arcata in sù, e con l'arcata in giù. Per far tutta la fatica in una sola volta s'incomincia dalla messa di voce, sopra una corda vuota.(...) Questo studio vi spenda almeno un'ora al giorno, ma interrotta; un poco la mattina, un poco la sera; e ricordi bene, che questo è lo studio più importante e più difficile di tutti”.

³⁸ Trata-se dos terceiros movimentos das sonatas 1, 3 e 5 da *Opera quinta*, em gênero *moto perpetuo*.

³⁹ No original: “Ella a poco alla volta deve suonarle sempre più presto fin che arrivi a suonarla con quella velocità, che le sia più possibile. [...] E sopra tutto in questi studi si arricordi d'incominciar le fughe ora con l'arcata in giù, ora con l'arcata in sù”.

⁴⁰ No original: “Qualunque parte di concerto, sia di qualche messa, o salmo, ogni cosa serve”.

⁴¹ No original: “Incominci il trillo adagio, adagio, e a poco alla volta per gradi insensibili lo vada riducendo al presto”.

No que diz respeito aos tratados setecentistas, tanto os manualísticos quanto os avançados, é necessário ter consciência de que a *tékhnē* do artesão toma aqui a forma de um *tableau*: ela é apresentada estaticamente, para contemplação, registro e consulta, e não como a representação dinâmica de uma ação, com todos os pormenores e nuances de uma coisa viva.

2.4 Francesco Geminiani e Leopold Mozart: o mestre e sua tratadística

Os tratados avançados setecentistas são importantíssimos para obtermos um panorama mais aprofundado das particularidades do *métier* de violinista na época. É só a partir da segunda metade do século XVIII que esse gênero de tratado passa a circular na Europa, juntamente com os tratados “manualísticos”. Boyden comenta:

A instrução dos virtuosi era de responsabilidade individual de um mestre, e a relação mestre-aprendiz era central nessa instrução avançada. Pela primeira vez, entretanto, apareceram por volta de 1750 tratados dedicados à instrução de músicos avançados. Eles eram destinados ao uso com um professor e ajudaram tanto alunos quanto professores, tornando a instrução mais uniforme e introduzindo ideias das melhores tendências da Itália e da Alemanha num círculo muito mais amplo do que antes era possível.⁴² (BOYDEN, 1965, p. 357).

Portanto, os tratados escritos por mestres eminentes tiveram, é claro, uma repercussão muito maior por toda Europa, num prazo curtíssimo. Os mais importantes

⁴² No original: “*The instruction of virtuosi was the responsibility of an individual master, and the pupil-master relationship was central to advanced instruction. For the first time, however, treatises devoted to the instruction of advanced players appeared about 1750. These were intended to be used with a teacher, and they had the effect of helping both the teacher and the pupil, making instruction more uniform, and introducing ideas of the best current practice in Italy and Germany to a far wider circle than had been possible previously*”.

tratados do século XVIII de que dispomos para a pesquisa em performance histórica são de músicos ilustres e datam dessa época. Francesco Geminiani (1687-1762), que publica em 1751 o já mencionado *The Art of Violin Playing*, Johann Joachim Quantz (1697-1773) e seu *Versuch einer Anweisung die Flöte traversiere zu spielen* em 1752, Carl Philipp Emanuel Bach (1714-1788) e seu *Versuch über die wahre Art das Clavier zu spielen* em 1754, e Leopold Mozart (1719-1787) e seu também já citado *Versuch einer Gründlichen Violinschule* em 1756. Os três últimos, muito mais que simples tratados de instrumento, são verdadeiros guias de todo um estilo musical; eles têm em comum o gosto pela composição detalhada e extensa, um nítido traço germânico. Não é impossível que Leopold Mozart tenha se inspirado no *tópos* literário de seus antecessores alemães, impulsionado também pelo comentário do crítico musical e teórico Friedrich Wilhelm Marpurg (1718-1795) no seu *Historisch-kritische Beyträge zur Aufnahme der Musik* (1754), que observa a ausência de um guia para os violinistas nessa época. (MOZART, [1756] 1985, p. 7).

Para o nosso objeto de estudo, o violino, os tratados de Geminiani e Leopold Mozart têm um destaque e uma importância à parte; além de serem os mais extensos e completos documentos à nossa disposição, têm uma característica determinante para nós: são os que melhor traduzem a ideia de terem sido escritos por mestres-artesãos.

A notoriedade e a credibilidade de seus autores é outro fator: o sucesso imediato e duradouro dessas obras é comprovado pelas inúmeras reedições e traduções que elas tiveram desde o seu lançamento: Geminiani foi imediatamente traduzido e editado na França em 1752, e publicado nos Estados Unidos em 1769. Leopold Mozart foi traduzido para o holandês (1766) e o francês (1770), e por volta de 1800 já tinha completado quatro reedições na Alemanha (BOYDEN, 1965, p. 358).

O tratado de Geminiani não possui a amplitude e o apuro literário dos seus colegas germânicos, tampouco a variedade de comentários periféricos à técnica do violino. Porém, com notável concisão, ele descreve todos os elementos da técnica avançada de violino da era pós-Corelli (como discípulo do mestre, suas indicações são muito valiosas para a contextualização técnica e estética desse período). Dentro das definições

estabelecidas neste estudo, a obra de Geminiani é a epítome do que chamamos de tratado: o registro do artesanato do mestre, destinado ao leitor iniciado, seja ele aluno ou professor. Não há uma introdução à técnica do violino aqui. Os fundamentos são expostos pragmaticamente, num tom de confirmação, e não de explicação. Nela encontramos claramente o espírito do artesão, que mostra suas ferramentas, mas não as entrega gratuitamente. Vejamos um exemplo, quando ele trata das posições do violino, da mão esquerda e das mudanças de posição. Quanto à maneira de segurar o violino ele diz: “O violino deve ser apoiado bem abaixo da clavícula, inclinando o lado direito do violino um pouco para baixo, de modo que não haja necessidade de elevar o arco muito para cima, quando for para tocar na quarta corda” ⁴³ (GEMINIANI, [1751] 1972, p. 1). Mesmo que existam outras fontes no século XVIII, iconográficas ou escritas, com orientações divergentes sobre o modo de posicionar o violino, Geminiani é claríssimo quanto à ideia de que o violino é apoiado livremente sem o auxílio do queixo, como na técnica atual, e acrescenta uma reflexão típica, resultante dessa forma de tocar, que é a preocupação com a estabilidade do instrumento: “Observe também que a cabeça do violino deve estar quase horizontal à parte que se apoia no peito, para que a mão possa transpor com facilidade e sem nenhum perigo de deixar o violino cair” ⁴⁴ (GEMINIANI, [1751] 1972, p. 2). Quando ele se refere mais à frente às mudanças de posição, não aprofunda os perigos e a facilidade antes mencionados — nem ao menos os explica, apesar de se tratar, sem sombra de dúvida, do mecanismo-chave de toda a técnica da mão esquerda:

Depois de ter praticado em primeira posição, você deve passar para a segunda, e então para a terceira, nas quais deve tomar cuidado para que o polegar sempre permaneça bem atrás do indicador; e quanto mais você avança nas posições, maior a distância em que o polegar deve estar, até

⁴³ No original: “*The violin must be rested just below the collar-bone, turning the right-hand side of the violin a little downwards, so that there may be no necessity of raising the bow very high, when the fourth string is to be struck*”.

⁴⁴ No original: “*Observe also, that the head of the violin must be nearly horizontal with that part which rests against the breast, that the hand may be shifted with facility and without any danger of dropping the instrument*”.

que fique quase escondido embaixo do braço do violino.⁴⁵ (GEMINIANI, [1751] 1972, p. 2).

E logo após fornecer um inteligentíssimo exercício de substituição de dedos numa mesma nota para praticar as mudanças de posição, um tema de extrema importância como esse é encerrado de uma forma assumidamente abreviada e elíptica. “Isso é suficiente para mostrar o que é a mudança de posição da mão esquerda. Só me resta agora recomendar uma boa execução de tudo, tanto subindo quanto descendo, e um grande cuidado na condução da mão”⁴⁶ (GEMINIANI, [1751] 1972, p. 3).

Esse comentário mostra que o mestre-artesão descreve o mecanismo, mas não revela como ele funciona. Na ótica que estamos propondo até aqui, não se trata de um descuido na composição do tratado, ao contrário: o segredo do ofício permanece preservado na prática, observação e na conclusão do “fazer”. Sigiswald Kuijken⁴⁷, que foi responsável pela reintrodução dessa técnica no século XX e que, graças às suas pesquisas como violinista e professor, estabeleceu uma “escola” de violino barroco em nossos dias, admite e prova que as orientações dadas por Geminiani, sozinhas, não são suficientes para realizar os dedilhados dos exemplos musicais e das peças contidos no próprio tratado. Muitas das soluções que complementam e tornam a técnica “*chin-off*” de Geminiani plausível e realizável foram desenvolvidas por Kuijken ao longo de anos de estudo e persistência.⁴⁸

Outro momento no tratado em que Geminiani usa o *tópos* literário do mestre-artesão é quando ele procura relacionar certas maneiras de executar as arcadas — o que poderíamos chamar na técnica moderna de golpes de arco — à expressão específica que

⁴⁵ No original: “After having been practiced in the first order, you must pass on to the second, and then to the third; in which care is to be taken that the thumb always remain farther back than the for-finger; and the more you advance in the other orders the thumb must be at a greater distance till remains almost hid under the neck of the violin”.

⁴⁶ No original: “This is sufficient to show what transposition of the hand is I have only now to recommend a good execution of the whole, both in rising and falling, and great care in conducting the hand”.

⁴⁷ Violinista belga professor dos Conservatórios Reais de Bruxelas e Haia e fundador da orquestra barroca *La Petite Bande*. Seu trabalho será detalhado no capítulo 6.

⁴⁸ Sobre Sigiswald Kuijken e a moderna técnica “*chin-off*” do violino barroco, falaremos mais detalhadamente no capítulo 6.

elas produzem.⁴⁹ Sua verbalização da *actio* retórica da música, do significado expressivo da performance musical é igualmente vaga, mas deixa uma marca indelével:

Esse exemplo mostra as maneiras de executar as arcadas convenientes à mínima, à colcheia e à semicolcheia, tanto em tempo lento quanto rápido. Porque não basta tocá-las na duração certa, é necessário também dar a expressão correta a cada uma dessas notas. Por não se considerar isso, sucede com frequência que boas composições são estragadas por aqueles que se atrevem a tocá-las.⁵⁰ (GEMINIANI, [1751] 1972, p. 8).

Os exemplos musicais que ilustram esse comentário consistem em células musicais, em andamento lento e rápido, sugerindo a cada uma sua respectiva execução, assinalada por uma espécie de golpe de arco; todas essas células recebem uma apreciação, um julgamento: *buono* (bom), *mediocre* (médio, regular), *cattivo* (ruim), *meglio* (melhor), *pessimo* (muito ruim), *particolare* (especial, singular), e o mais representativo: *cattivo o particolare* (ruim ou muito especial). Os exemplos mostram bem o gosto e a personalidade artística do mestre-artesão Geminiani: fica clara a sua preferência pela execução variada de *affeti*, sua repulsa às soluções simplificadas e a preferência pelo rebuscamento. Contudo, o tom iniciático do autor deixa clara também a relatividade dessa categorização: certas soluções poderiam ser ao mesmo tempo boas escolhas ou um erro, dependendo da situação — *cattivo o particolare*.

O tratado de Leopold Mozart foi escrito, como já foi dito, com outra pretensão literária; o próprio autor confessa no prefácio ter notado há muito tempo a ausência de um guia para professores e alunos sobre a boa técnica do violino, resultando em alunos mal ensinados, com vícios difíceis de serem remediados, e violinistas adultos que “mesmo com

⁴⁹ Temos aqui um típico exemplo de execução musical de um ponto de vista retórico: a maneira de executar uma arcada, ou um golpe de arco, corresponde a um *affetto* específico. Portanto, o discurso musical é orientado pela performance do músico-orador, que conduz a música através dos diversos *affetti* produzidos na execução, tornando-a eloquente e persuasiva.

⁵⁰ No original: “*This example shows the manner of bowing proper to the minim, crochet-quaver and semiquaver both in slow and quick time. For this is not sufficient alone to give them their true duration, but also the expression proper to each of these notes. By not considering this, it often happens that many good compositions are spoiled by those who attempt to execute them*”.

a ajuda de explicações orais e demonstrações práticas eram frequentemente incapazes de assimilar a verdade e a pureza”⁵¹ (MOZART, [1756] 1985, p. 7). Leopold Mozart escreve com a convicção de estar contribuindo de maneira decisiva para o ofício: “Mal deveria me desculpar pela publicação deste livro, pois que, até onde tenho conhecimento, é ele o primeiro guia da técnica do violino já publicado. Se devo uma desculpa ao mundo culto, só poderia ser pela maneira como executei meu projeto”⁵² (MOZART, [1756] 1985, p. 8).

Portanto, seguindo o estilo enciclopédico característico dos tratados germânicos, Leopold Mozart inclui na sua *Violinschule* uma introdução, que trata das origens do violino, da sua organologia e da origem dos instrumentos musicais, e uma breve história da música; o autor sempre se dirige ao professor: seus comentários mostram a preocupação com uma boa didática de parte deste e uma conduta ideal de parte do aluno. O tom que o mestre-artesão infunde em todo o tratado é o do cuidado e da seriedade no processo de aprendizado, desde a teoria musical aos fundamentos da técnica do violino: “portanto nenhum esforço deve ser poupado quando se ensina um principiante a entender o Tempo corretamente”⁵³ (MOZART, [1756] 1985, p. 33), “Acima de tudo, não se deve dar ao principiante nada difícil antes que ele execute bem coisas fáceis no tempo”⁵⁴ (MOZART, [1756] 1985, p. 35). Ou ainda: “Um professor sensível controlará tais erros (de postura) desde o início, observando perpetuamente toda a postura do principiante, de maneira que ele não cometa o menor erro; gradualmente tudo se tornará um hábito férreo que nunca se perderá”⁵⁵ (MOZART, [1756] 1985, p. 61).

Esses e tantos outros comentários que permeiam todo o tratado fazem da *Violinschule* um documento ímpar na literatura violinística do século XVIII. Como na carta

⁵¹ No original: “...even with the help of oral explanations and practical demonstration they were often unable to grasp truth and purity”.

⁵² No original: “For the publishing of this book I need hardly apologize, seeing that it is, as far as I know, the first guide to violin playing which has appeared. If I owe an apology to the learned world it can only be for the manner in which I have executed my task”.

⁵³ No original: “Therefore no pains must be spared when teaching a beginner to make him understand Time thoroughly”.

⁵⁴ No original: “Above all, one should not give a beginner anything difficult before he can play easy things well in time”.

⁵⁵ No original: “A sensible teacher will watch all such faults from the beginning, and perpetually observe the whole position of the beginner so that he may not overlook the smallest fault; for by degrees this will become an iron habit which can never be overcome”.

de Tartini antes comentada, o tratado de Leopold Mozart contém conselhos preciosos sobre como desenvolver uma técnica eficaz, no tom confidencial de um segredo artesanal revelado. Por exemplo, após apresentar uma passagem musical com uma articulação muito similar ao golpe de arco, que chamamos na técnica atual de *staccato à ricochet* (BAILLOT, [1834] 2001), ele revela um segredo prático para sua realização: “Acima de tudo, a mão direita deve se tornar um pouco rígida aqui, e a sua contração e relaxamento devem ser regulados de acordo com o peso e o comprimento do arco”⁵⁶ (MOZART, [1756] 1985, p. 119). Em outro momento ele compartilha com o leitor a conveniência ou a necessidade das mudanças de posição:

Deve-se permanecer numa posição tanto quanto for necessário. [...] Se, entretanto, não se é mais obrigado a permanecer nessa posição, não se deve descer instantaneamente, mas esperar uma oportunidade boa e fácil para descer de maneira que o ouvinte não perceba a mudança.⁵⁷ (MOZART, [1756] 1985, p. 138).

Praticamente todos os exemplos dados por Leopold Mozart são acompanhados por comentários práticos desse gênero, sempre complementando os ensinamentos com alguma informação adicional e didática. Porém, é importante frisar, ao finalizarmos este capítulo, que ainda não estamos diante de um método de violino. Dois fatores principais fazem com que a *Violinschule* ainda permaneça (embora numa posição de grande destaque) no universo dos tratados. Em primeiro lugar, ela não contém uma literatura musical didática propriamente dita, isto é, exercícios ou peças dispostos *ad hoc* para a prática dos ensinamentos. Os fundamentos da técnica (e vários de seus segredos, aqui no caso) são expostos na forma tratadística, ou seja, apresentados e demonstrados, com apenas um pequeno exemplo musical, o suficiente para materializar o ensinamento numa notação

⁵⁶ No original: “Above all, the right hand must here be made a little stiff, but the contracting and relaxing of the same must be regulated according to the weight and length of the bow”.

⁵⁷ No original: “One must remain in the position as long as it is all necessary. If, however, one is no longer constrained to remain in the position, one must not instantly run headlong down but await a good and easy opportunity to descend in such fashion that the listener does not perceive the change”.

musical. O segundo fator é a despreocupação com uma didática progressiva na estrutura do tratado: não podemos acompanhar o desenrolar do discurso de Leopold Mozart como um *crescendo* técnico para o aluno. Notamos, mais uma vez, o cuidado do autor em explicar os fundamentos do “tocar violino” (como o título já anuncia), no tom reflexivo de uma palestra entre mestres. Cada capítulo, é verdade, tem um propósito definido, por exemplo: “da ordem das arcadas para baixo e para cima (capítulo IV), “das chamadas tercinas” (capítulo VI), “dos diversos tipos de arcadas” (capítulo VII), “das posições” (capítulo VIII); porém, é notável a descontinuidade da estrutura didática desses capítulos, pois em cada um deles encontramos vários níveis de dificuldade técnica, produzindo uma assimetria e uma não-linearidade que torna difícil encontrar uma lógica progressiva ao longo do livro. O capítulo IV, ao demonstrar como funcionam as arcadas para baixo e para cima (o que, dentro de uma lógica sequencial de uso didático, seria uma das primeiras coisas a se ensinar da maneira mais simples e fácil de ser aplicada), faz do capítulo uma extensa reflexão sobre a natureza e a aplicação dessas arcadas, servindo-se de exemplos musicais de todos os tipos, com dificuldades variáveis, impensáveis para um principiante.

Portanto, este estudo pretende considerar que o tratado, até mesmo o mais rico e mais completo, não é o retrato do aprendizado do violino envolvendo o mestre-artesão e o aprendiz. Ele não se ocupa do processo de aprendizado; no tratado, o “curso” de violino não existe. O que vemos nele é a materialização da arte do mestre, inteligentemente disposta de maneira que a sequência temporal do aprendizado não seja identificada e que permaneçamos no âmbito da teoria prática. O ensino da *tékhnē* permanece, assim, dentro dos moldes da instituição pedagógica mestre/aprendiz: não linear, personalizado e centrado na filosofia do “aprender fazendo”. A imprevisibilidade da pedagogia artesanal será definitivamente posta em cheque quando a educação musical tomar outros rumos no fim do século XVIII, com o advento do ensino padronizado e sistematizado do *Conservatoire*, apoiado numa força pedagógica unificadora: o método de ensino. O tratado continuará a existir, mas como registro literário da práxis, como sempre foi e será, porém a seu lado haverá o método, que cumprirá a função que equivocadamente podemos acreditar ter sido, durante a era pré-*Conservatoire*, a mesma do tratado.

CAPÍTULO 3 – O ENSINO METODIZADO DO *CONSERVATOIRE DE PARIS*

A fundação do Conservatório de Paris é um divisor de águas no nosso estudo, pois com ela se sucederam transformações profundas no modelo europeu de pedagogia musical. Antes da existência desta, que foi a primeira instituição de ensino musical nos moldes ainda existentes hoje, vimos que a formação do músico dependia de uma série de etapas percorridas pelo aluno ao longo de uma imprevisível e individualizada trajetória no aprendizado da profissão. Essas etapas, ou estágios, se confundiam com a trajetória de vida desse músico da era pré-*Conservatoire*, isto é: o produto final de sua formação era diretamente ligado aos fatos mais pessoais de sua história, já que a tradição pedagógica mestre/aprendiz acabava por fundir no resultado final do aprendizado a convivência pessoal e a transmissão de um legado — o produto de toda uma vida dedicada a um *métier*. Assim como a trajetória de vida de qualquer ser humano, cada resultado final do aprendizado da profissão de músico era diferente dos outros, e irrepetível. Enfatizamos aqui esse aspecto, pois o que parece a um primeiro momento uma obviedade (é claro que cada indivíduo, por assimilar o conhecimento de uma forma própria e condizente com sua natureza intelectual, demonstra e aplica o que aprende de uma maneira diversa de outro,) aqui se apresenta como o cerne do processo de ensino das profissões liberais e outros ofícios: a não-intencionalidade de um método ou sistema de ensino. Não havia necessidade de tal coisa: toda a sociedade europeia funcionava então de outra forma. As profissões se mantinham e se perpetuavam por si mesmas, garantidas pela sua necessidade na vida prática — um fator que obrigava uma involuntária perpetuação de sua existência. Para tanto, bastava que o conhecimento estivesse preservado na instituição pedagógica mestre/aprendiz. Assim foi que a sociedade urbana europeia sempre pôde dispor, durante séculos, de seus cozinheiros, ferreiros, marceneiros, tecelões, escultores, ourives, músicos e outros artistas de entretenimento — só para citar alguns exemplos de uma longa lista de profissões indispensáveis para compor o que chamamos de mundo civilizado. Nesse panorama, a desigualdade (palavra que, no *ancien régime*, extrapola até mesmo as aplicações do termo, como conceito e definição) do processo de profissionalização e seu resultado eram

consoantes com a organização socioeconômica e cultural da Europa pré-revolucionária, ainda não imbuída das futuras ideias sobre cidadania e direito, embasadas no conceito de “igualdade” da Revolução Francesa.

3.1 A Revolução Francesa, a Música e o Cidadão

A Revolução Francesa foi, além de profunda reforma social, política e econômica, um grande abalo cultural que alterou definitivamente o processo pedagógico da formação das profissões. A ideia iluminista do cidadão como homem livre com direitos garantidos em uma sociedade justa e administrados por um Estado que se propõe a agir em benefício do povo é embrionária à Revolução. A segunda metade do século XVIII na França deve ser encarada como um todo para que possamos compreender o clímax de mudanças que se materializaram na Revolução. Portanto, é natural que as ideias dos *philosophes*⁵⁸ sobre pedagogia e educação influenciassem profundamente o *corpus* intelectual que deu alicerce ao fenômeno. Como sugere Alphonse Dupront no seu *Qu'est-ce que “Les Lumières”*:

A Revolução Francesa se insere num processo determinado de crise, entre a metade do século XVIII e toda a primeira metade do século XIX. O Iluminismo e a Revolução se situam então como duas manifestações de um processo maior, a definição de uma sociedade de homens independentes, sem mitos nem religiões (no sentido tradicional do termo), sociedade “moderna”, isto é, sociedade sem passado nem tradições, do presente, e totalmente aberta em direção ao futuro.⁵⁹ (DUPRONT, 1996, p. 33).

⁵⁸ Encontradas principalmente em Rousseau (*O contrato social, Emílio e Considerações sobre o governo da Polônia*) e Diderot (*Projeto de uma universidade para o governo da Rússia*), segundo Franco Cambi (1999).

⁵⁹ No original: “ *La Révolution française s'intègre, dans un procès de crise défini, entre la mi-XVIIIe et la mi-XIXe siècle. Monde des Lumières et Révolution française se situent ainsi comme deux manifestations d'un*

Os ideais revolucionários sustentavam, entre tantos fundamentos, que todo cidadão tinha o direito à instrução, portanto essa seria pública e de amplo acesso a todos, “administrada pelo Estado, de caráter laico e livre, destinada a formar o cidadão fiel às leis e ao Estado” (CAMBI, 1999, p. 366). Somente através de uma nova estrutura educacional era possível tornar os ideais de *égalité* uma realidade, desenvolvendo nos indivíduos a consciência de pertencerem ao Estado, de sentirem-se cidadãos de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores. Esse processo de reformas escolares, de estabelecimento de uma educação civil, de reflexão sobre a função de uma série de instituições formativas (desde a festa até o teatro) produziu uma radical mudança na tradição escolar-educativa francesa, colocando-a quase como um paradigma europeu. Comenta Cambi:

Na França, entre a Revolução e o Império, nasce um sistema educativo moderno e orgânico, que permanecerá longamente como um exemplo a imitar para a Europa inteira e que fornecerá os fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto. (CAMBI, 1999, p. 365).

A profunda reforma educacional da Revolução Francesa teve também um evidente fundo político, o do controle total de todas as funções da sociedade, através da uniformização e do monitoramento de sua produção. A sistematização oficial da produção artesanal tornou-se então necessária; a instituição mestre/aprendiz, responsável pela profissionalização de tantos ofícios não mais servia ao propósito político e social da Revolução, por ser demasiadamente privada, incontrolável, desigual e sem o suporte governamental. A criação de um modelo de instrução profissionalizante regulamentada pelo Estado passou a ser urgente, como comenta Rugiu:

procès plus entier, celui de la définition d'une société des hommes indépendante, sans mythes ni religions (au sens traditionnel du terme), société "moderne", c'est-à-dire société sans passé ni traditions, du présent, eu tout entière ouverte vers l'avenir".

Um caso emblemático é aquele da França pós-revolucionária: na falta de hábeis artesãos, titulados ou não, não mais formados no tirocínio das oficinas, depois da determinação de supressão definitiva de 1791, a Oposição teve que enfrentar a questão. O ordenamento artesanal como poder produtivo e pedagógico autônomo devia ser definitivamente suprimido, e não reduzido a um tipo de indústria de controle público. O projeto francês pós-1789 foi ambicioso: unir às intervenções para revitalizar o artesanato outras providências que impulsionassem a educação “em comum” em oposição à educação paterna ou tutorial individualizada, que era típica da nobreza e dos novos ricos, e afirmassem, pela primeira vez, o princípio da “instrução acelerada”. Em outras palavras, os tempos da formação cultural-profissional devem ser medidos segundo as exigências da coletividade, e não segundo a vantagem dos velhos naipes corporativos. (RUGIU, 1998, p. 148).

A criação do Conservatório se enquadra nesse novo molde de educação sistematizada da produção artesanal e das profissões liberais, com a legitimação do Estado. O ensino da música passou então a ser um direito do cidadão, e também uma ferramenta governamental de consolidação de uma nova identidade sociocultural. Assim, foi fundado em 1795 o *Conservatoire National de Musique et Déclamation*.

3.2 *Conservatoire*: o ensino uniformizado e profissionalizante

A instituição pedagógica *Conservatoire* preenche historicamente a sua função como regulamentadora do ensino de música, com finalidade profissionalizante. Foi fruto de uma necessidade imposta pelos ideais revolucionários de educação do cidadão e de organização de uma nova sociedade. O Estado, ao criar a sua própria escola de música, passou a garantir ao indivíduo o direito de escolher a profissão de músico. Sendo esse direito igual para todos os cidadãos, o conteúdo de tal formação também deveria ser o mesmo para todos. O conceito de *égalité* foi estendido também ao campo da formação

musical, de início por uma razão sociopolítica, mas com profunda repercussão na história da pedagogia musical. Pela primeira vez, pôs-se em prática uma forma de ensino uniformizado de música, organizado *a priori*, despersonalizado, sintetizado e direcionado a um propósito específico: formar o músico-cidadão profissional, equipado com todas as capacidades técnicas para desempenhar o seu trabalho. É importante ressaltar aqui que a sensibilidade e o valor artístico, tanto do aluno quanto do professor, estão fora de discussão dentro desse novo sistema pedagógico, por serem, afinal de contas, o elemento primordial e indispensável que o ofício de músico exige; em outras palavras, só o valor da música como Arte é que justifica a existência da profissão e sua continuidade.

O que há de novo aqui é a maneira pragmática de ensino musical através de um método comum, sem a preocupação humanística de que a formação musical envolveria também outros campos de aprendizado. Esse novo caminho pedagógico dispensa, obviamente, uma orientação educativa com fortes traços retóricos, que tem origem na Antiguidade e que foi retomada desde a Renascença, como se encontra no ideal do *gentiluomo* de Baldassar Castiglione. Seu livro *Il Cortegiano*, publicado pela primeira vez em 1528, discursa sobre a formação do homem ideal, versado em todos os campos do conhecimento, inclusive a música: “Saibam que não me agrada o cortesão se ele também não for músico e se, além de entender e estiver seguro dos livros, não saiba vários instrumentos”.⁶⁰ (CASTIGLIONE, [1528] 1987, p. 105). Deixamos de lado aqui o fato de que a ideia do homem culto de Castiglione se aplica não a uma profissão, ou ofício, como vínhamos expondo, e sim a uma condição resultante de uma educação claramente aristocrática. Contudo, os ideais humanísticos dessa época relativos à educação ainda estavam presentes nos processos pedagógicos do *ancien régime* e, em muitos casos, foram então abandonados e substituídos por uma formação prática e específica. Rugiu nos mostra uma visão comum durante a Revolução:

⁶⁰ No original: “*Avete a sapere ch'io non mi contento del cortegiano s'egli non è ancor musico e se, oltre allo intendere ed esser sicuro a libri, non sa di varii instrumenti*”.

O novo caminho formativo evitaria, obviamente, os métodos retórico-gramaticais então vigentes, aquela mania pedante de sobrecarregar a mente dos alunos com uma quantidade de conhecimentos inúteis ou precoces. Ele se constituiria, sobretudo, de exercícios práticos que instruísem divertindo e que complementassem os cursos teóricos dados pelos melhores cientistas. (RUGIU, 1998, p. 149).

No que diz respeito à estrutura e à organização pedagógica da instituição, o ensino profissionalizante da música no *Conservatoire* concentrou-se na formação técnica. Isso é encontrado ainda hoje nos chamados cursos técnicos profissionalizantes. A finalidade da escola de música a partir de então era formar profissionais executantes, técnicos da Arte”, como diríamos num perigoso neologismo e com uma curiosa redundância no significado das duas palavras. Todavia, a intencional separação conceitual ocorrida na época, em consonância com a nova mentalidade pós-Revolução, nos dá pleno direito de empregá-lo.

A separação entre técnica e arte é um componente fundamental do nosso estudo. Na tradição de ensino do modelo mestre-aprendiz, arte e técnica são sinônimos, se não dois lados da mesma moeda (uma herança da origem grega da palavra *tékhne*, que significava as duas coisas). É a tradição do artesão, do “artífice”, que, para transmitir sua “arte”, ou “obra”, dispunha de sua “técnica” e de seu próprio meio material, ou “instrumento”. Com o ensino profissionalizante do modelo *Conservatoire*, a formação técnica do instrumento entrou em primeiro plano, portanto os aspectos “operacionais” puderam ser estudados isoladamente com mais profundidade e também com certo descompromisso em relação a seus propósitos artísticos. Assim, chamamos de ensino “metodizado” a forma desenvolvida pelo modelo *Conservatoire*, que procurava, intencionalmente, transmitir o conhecimento destituído de hermetismos e individualismos, ao contrário do modelo mestre-aprendiz. Como nos diz Nikolaus Harnoncourt:

A tentativa mais bem-sucedida de simplificar a música a fim de torná-la compreensível a todos se deu em seguida à Revolução Francesa. Tentou-se, então, pela primeira vez num grande Estado, colocar a música a

serviço de ideias políticas: o minucioso programa pedagógico do conservatório foi o primeiro exemplo de uniformização na nossa história da música. (HARNONCOURT, 1988, p. 15).

Já o modelo mestre-aprendiz, oriundo da tradição dos artesãos, primava pelo cultivo do tratamento individual e, se possuía algum tipo de metodologia, esta era flexível, variando de acordo com a situação e nem sempre revelada. Nesse processo estavam compreendidos os procedimentos didáticos para iniciar gradualmente os aprendizes e, às vezes, os melhores ajudantes. Em suma, o segredo do ofício (mistério), ou para melhor dizer, do mistério do ofício, é provavelmente o motivo pelo qual sabemos pouquíssimo ou nada da autêntica atividade didática e formativa que se desenvolvia no interior das oficinas artesanais, incluindo também a formação musical a nível profissional, de *métier*. A filosofia do “aprender fazendo” foi a marca da era pré-*Conservatoire*, e a intensa convivência entre o mestre e o aprendiz era condição *sine qua non* do processo didático. Não que o modelo *Conservatoire* tenha eliminado essa relação entre professores e alunos, ao contrário, isso nunca deixou de existir. A questão de grande relevância para esse estudo é que até a fundação do Conservatório de Paris a formação do profissional de música (aqui em foco, o violinista profissional) era realizada individualmente, sem o compromisso curricular e “acadêmico” que se tornou a marca principal da legitimização da profissão de músico do período pós-Revolução Francesa. Amparada pelo método de ensino, a escola de música passou a influenciar definitivamente o rumo da história da música, uma vez que é ela que passa oficialmente a ser o agente regulamentador e também cristizador do que se aprendia. Portanto, poderíamos dizer então que, num nível bem mais profundo de compreensão, a chave da estratégia pedagógica da instituição mestre/aprendiz, “aprender fazendo”, foi substituída pela essência da pedagogia do método do *Conservatoire*: “aprender a fazer”. E mais ainda: o “diploma”, ou o fechamento de uma trajetória de aprendizado, passou a ser outorgado por uma instituição, e não pelo mestre.

3.3 Os primeiros métodos

Desde a sua fundação, o *Conservatoire*, que também possuía sua editora, *Le magasin de Musique à l'usage des fêtes nationales*, publicou seus cursos de estudos instrumentais. Eles tomaram forma de métodos, fruto já da experiência didática realizada na própria instituição. O primeiro exemplo representativo (sempre nos limitando ao nosso objeto de estudo, o violino) dessa época inicial é o *Méthode de violon*, publicado em 1803, e escrito em conjunto por três famosos virtuosos da época, que já atuavam como professores no *Conservatoire*: Pierre Rode (1774-1830), Rodolphe Kreutzer (1766-1831) e Pierre Baillot (1771-1842). A constatação de que o mais importante e completo método da primeira fase do *Conservatoire* é obra de três autores nos mostra a radical mudança no objetivo em si da publicação do documento: já não há o espírito tratadístico setecentista de um legado pessoal, possivelmente repleto de lacunas, mas um método oficial de uma escola, redigido por seus professores. É, ao mesmo tempo, um programa de estudos e um curso completo.

Nessa primeira fase, outros autores foram adotados inicialmente pelo *Conservatoire* no seu currículo, como Jean- Baptiste Cartier (1765-1841), que dedicou à instituição o seu *L'Art du violon ou collection choisie dans les sonates dès écoles italienne, Française et allemande précédée d'un abrégé dès principes pour cet instrument*, em 1798, e Michel Woldemar (1750-1816) com seu *Grande méthode ou étude élémentaire pour le violon*, de 1800. Contudo, essas obras não representam nem retratam a metodologia adotada pelo *Conservatoire*. No caso de Cartier, sua obra é dividida em três partes: a primeira e a segunda não passam de um breve panorama dos rudimentos da técnica do violino, bem à moda dos antigos tratados e manuais setecentistas; os lugares-comuns da tratadística são registrados nessas seções sem nenhuma originalidade, e o próprio Cartier admite no prefácio da obra que seus comentários não passam de um pastiche de trechos de Geminiani, Leopold Mozart, Tarade e L'Abbé le fils. É na terceira parte do livro que encontramos talvez a razão de por que Cartier tenha sido adotado no programa de estudos do recém-

fundado *Conservatoire*: trata-se de uma antologia de mais de uma centena de peças de autores das escolas francesa, italiana e alemã de violino dos séculos XVII e XVIII⁶¹. Woldemar não constou entre os professores do *Conservatoire*, mas não é apenas por isso que desconsideramos a importância do seu *Grande Méthode* neste estudo, é sobretudo porque sua estrutura e conteúdo fogem ao novo espírito metodológico da instituição: após a tradicional introdução com os rudimentos da técnica do violino e noções de teoria musical, o método se reduz a um exaustivo estudo de escalas em grau de relativa dificuldade técnica, jamais organizados de forma progressiva.

Já o *Méthode* de Rode-Kreutzer-Baillot, além da citada particularidade de ser uma criação coletiva dos professores oficiais do *Conservatoire*, nos mostra outro encaminhamento pedagógico: ademais da organização progressiva e de possuir toda uma seção destinada à filosofia da expressão e muitas outras considerações de fundo estético, ele descreve, ainda que imprecisamente, a técnica do violino em toda a sua abrangência. Essa seção será consideravelmente ampliada e mais aprofundada por Baillot sozinho, em 1834, quando publica *L'Art du Violon: Nouvelle Méthode*. A superioridade desse método em relação ao primeiro reflete o amadurecimento de três décadas de ensino no *Conservatoire*, como também o aguçamento do ponto de vista metodológico da obra, sua exatidão e objetividade, e uma inédita completude jamais alcançada na literatura violinística até então. Por seu notável poder de penetração na técnica, estilo e estética desse período, reservaremos uma seção separada neste capítulo dedicada a Baillot e seu *L'Art du Violon*.

Aluno de Baillot e *premier prix* do *Conservatoire* em 1804, François Habeneck (1781-1849) é outro importante virtuose (foi um dos responsáveis pela introdução da música de Beethoven nas plateias francesas) que atuou como professor em Paris (de 1806-16 e de 1825-48). Seu *Méthode théorique et pratique de violon, précédée des principes de musique et quelques notes em facsimile de l'écriture de Viotti*, publicado em 1840, tem

⁶¹ É uma valiosa coleção, em se tratando de uma época onde facilmente obras do passado caíam no esquecimento e não havia ainda uma preocupação “musicológica” com a preservação do repertório e de seus compositores. Um bom exemplo da importância dessa antologia é a sonata “Il trillo del diavollo” de Tartini: não se tem notícia do manuscrito do compositor nem de uma edição da época, ela chegou aos nossos dias graças à sua inclusão no livro de Cartier.

grande influência de Baillot e é de especial significância, pois incorpora fac-símiles de trechos de um tratado inacabado não publicado de Viotti (escalas, dedilhados, golpes de arco e arcadas), bem como uma conclusão contendo observações interessantes sobre os estilos de performance de violinistas contemporâneos, ilustrados com trechos de composições de Ernst, Vieuxtemps e Paganini.

Outro método do *Conservatoire* digno de menção, tanto por sua autoria quanto pela consistência, é *École du violon. Méthode complète et progressive à l'usage du conservatoire*, de Delphin Alard (1815-1888), aluno de Habeneck e sucessor de Baillot no *Conservatoire* (de 1843 a 1875). Como o próprio título da obra indica (foi publicada em 1844), é um método sucinto, prático e extremamente valioso para demonstrar o processo didático do ensino regular de violino nessa instituição. Nele podemos identificar claramente, sem nenhum traço de transição ou de pioneirismo ainda encontrado em métodos da fase inicial do *Conservatoire*, a linguagem própria de um método; colocando de outra forma, o método de Alard é escrito na “língua” e com o “léxico” do *Conservatoire*. Podemos constatar que, em 1844, já não eram necessários o *topos* literário e o toque tratadístico — no sentido de tornar o livro um vasto *compendium* sobre o tema — que encontramos em Baillot, por exemplo. O método de Alard é totalmente escrito sob a *inventio* do “aprender a fazer”: não há prefácio, nem outro tipo de testemunho pessoal do autor, o que enxergamos é somente o “caminho das pedras” que o aluno/leitor deve rigorosamente seguir. Com pequenos comentários puramente técnicos complementando os exercícios (escritos com notável economia, clareza e pragmatismo), o método tem uma construção rigorosa, que o mantém coeso até o fim⁶², dentro de sua própria lógica pedagógica⁶³. É possível demonstrar aqui a seqüência metodológica do livro:

Após as noções preliminares, o autor introduz uma tonalidade de cada vez, sua respectiva escala, seguida de exercícios e peças com acompanhamento de um 2º violino

⁶² Não entramos em detalhe sobre as qualidades do método de ensino escolhido por Alard, somente nos detemos na constatação da existência de um método e de sua organização e coesão interna.

⁶³ Não é para nos impressionarmos notar aqui que foi esse o método de violino seguido por Leopold Auer no seu aprendizado, em sua terra natal, a Hungria. Mesmo com a distância da fonte originária do livro (Paris), sua utilização se mostrou eficaz, como o próprio Auer comenta no seu livro *Violin playing as I teach*.

tutor, sempre na tonalidade apresentada anteriormente, e com finalidades técnicas específicas. O mais importante dessa construção didática é que cada elemento apresentado (tanto técnico quanto musical) continua a ser repetido nos exercícios seguintes, portanto o grau de dificuldade dos exercícios aumenta a cada vez, sistematicamente e até o fim do método.

Estrutura:

Preliminares	Postura, noções de teoria musical, afinação do instrumento, exercícios de cordas soltas, posição dos dedos da mão esquerda, definição das escalas (graus conjuntos, terças, quartas, quintas, sextas, sétimas, oitavas, cromática)
Dó maior	<i>Sons fillés</i> , exercícios com semibreves, mínimas, semínimas, colcheias e tercinas
Lá menor	Ligaduras de 2 e 4 notas
Sol maior	Ligaduras e notas destacadas alternadas, ritmos pontuados
Mi menor	Ligaduras em notas pontuadas, notas pontuadas destacadas
Ré maior	síncopas
Si menor	<i>appoggiature</i>
Lá maior	<i>Grupetto</i> , trinados
Fá # menor	Cruzamento de dedos (quintas diminutas)
(Dó maior)	2ª posição, cordas duplas (1ª posição)

	1º <i>étude</i> p/ 2ª posição
Fá maior	2º <i>étude</i> p/ 2ª posição
Ré maior	Exercícios de 3ª posição
	3º <i>étude</i> p/ 3ª posição
Si b maior	Portamentos
	4º <i>étude</i> p/ mudança de 1ª, 2ª e 3ª posições
Sol menor	5º <i>étude</i> p/ escalas cromáticas
Mi b maior	4ª posição
	6º <i>étude</i> p/ 4ª posição
Dó menor	7º <i>étude</i> para trinados
Lá b maior	5ª posição
	8º <i>étude</i> p/ 5ª posição
Fá menor	9º <i>étude</i> p/ mudança de 1ª, 2ª, 3ª, 4ª e 5ª posições
Mi maior	10º <i>étude</i> p/ meia-posição
Golpes de arco	11º <i>étude</i> p/ <i>grand détache</i>
	12º <i>étude</i> p/ <i>martelé</i>
	13º <i>étude</i> p/ <i>sautillé</i>

	14° <i>étude p/ sautillé modéré</i>
Cordas duplas	Escalas em terças, quartas, quintas, sextas, sétimas, oitavas e uníssonos
	15° <i>étude p/ cordas duplas</i>
	16° <i>étude p/ oitavas</i>
Bariolage	17° <i>étude p/ bariolage</i>
Staccato	18° <i>étude p/ staccato élastique</i>
	19° <i>étude p/ staccato volant</i>
Trinado duplo	20° <i>étude p/ trilos duplos</i>
Arpejos	21° <i>étude p/ arpejos em 3 cordas</i>
	22° <i>étude p/ arpejos em 4 cordas</i>
Tremolo	23° <i>étude p/ tremolo</i>
Cordas triplas e quádruplas	24° <i>étude p/ cordas triplas e quádruplas</i>
Sons harmônicos	tabela de sons harmônicos simples
	tabela de sons harmônicos artificiais
	25° <i>étude p/ sons harmônicos e pizzicato da mão direita</i>

O imenso *crescendo* de dificuldades técnicas a cada exercício mostra o zelo da elaboração metodológica de Alard, sempre cuidadoso em nunca incluir um elemento ainda não apresentado nos exercícios e *études*, e também não se esquecendo de manter todos os já estudados incluídos nas peças. Visto isso, temos em mãos um método de violino completo, progressivo, sintético e prático. Não há nada de tratadístico nele, nada que procure justificar o que é proposto, nada que revele um propósito documental: é um livro destinado ao uso do aluno. Encontrar uma lógica interna na organização dos ensinamentos e poder desvelá-la como fizemos acima demonstra que estamos diante de uma postura pedagógica radicalmente diferente dos documentos didáticos do *ancien régime*; um reducionismo explicativo assim jamais seria possível no caso dos tratados do século XVIII.

É importante considerar também que a eficácia e simplicidade da construção do método de Alard refletem o amadurecimento e consolidação do projeto didático do *Conservatoire*. Aluno de Habeneck, que por sua vez foi aluno de Baillot, Alard já tinha como *background* os ensinamentos que estavam sendo lapidados no *Conservatoire* havia quase 50 anos. O distanciamento do autor (na verdade não há um *alguém* que *escreve*) mostra também a função do livro, já explicitada no título: “para o uso do Conservatório”. Aqui, o método é o *Conservatoire*, o autor faz parte de uma equipe de professores de uma escola com uma metodologia própria. Claro que estamos falando exclusivamente de um projeto didático, do “aprender a fazer”. O “como fazer” sempre dependerá de quem ensina. Mas é importante constatar (e o capítulo seguinte tratará disso) que é justamente por causa da força e da solidez que o modelo *Conservatoire* obteve que a maneira de tocar violino de certa forma se padronizou. O violino “moderno” é fruto desse fenômeno. Não é de admirar que livros como esse continuassem a ser utilizados até mesmo nos dias atuais, servindo de guia para os professores na organização de seus cursos. Quando não o são, freqüentemente foram substituídos por outros mais recentes, mais evoluídos e atualizados, mas que guardam na sua essência a mesma *inventio* pedagógica do modelo *Conservatoire*.

Para entender melhor essa *inventio*, retomaremos ainda um olhar sobre a figura tutorial chave do modelo *Conservatoire* (no violino, bem entendido), Pierre Baillot. Ele fez parte da gênese da escola de violino do *Conservatoire*, nos legou uma obra que mostra o

amadurecimento de sua atuação como pedagogo e que oferece o mais vasto e detalhado panorama da técnica e estilo de violino do século XIX. Sem o seu *Nouvelle Méthode*, seguramente os rumos da história do violino teriam sido outros.

3.4 A figura do professor: Pierre Baillot e seu *Méthode de violon*

Baillot fez parte do trio que definiu a escola de violino do *Conservatoire*, ao lado de Rode e Kreutzer. Foram os primeiros professores da recém fundada escola, e juntos escreveram o primeiro método de violino da instituição. Já mencionamos as qualidades e inovações propostas pelo *Méthode* de 1803, porém, a essa altura do estudo, podemos também enquadrá-lo aqui como um método ainda experimental e incompleto, apesar dele ter sido por quase 30 anos o texto base do ensino do *Conservatoire* e lido e imitado por vários outros autores, notadamente Jacques-Féréol Mazas (1782-1849), que inclui trechos *verbatim* extraídos dessa obra no seu *Méthode de violon*, de 1830. Ao lermos a introdução de Baillot no *L'art du violon ou Nouvelle Méthode* de 1834, vemos o próprio autor enfatizar o que teria sido uma contingência na época. Assim ele inicia o seu *Nouvelle Méthode*:

Quando fomos encarregados, há mais de trinta anos, de estabelecer as bases de ensino no Conservatório de música, não tínhamos previamente nenhum conhecimento positivo da arte de estudar esse instrumento; nossa informação não passava de algumas vagas noções e de algumas tradições incompletas. Tivemos que tatear a esmo durante vários anos, antes de chegar a alguns desses procedimentos que chamamos segredos da arte. [...] Fomos convidados a suprir essa carência, publicando, como tentativa, os resultados de nossas próprias descobertas: nosso amor pela arte fazia disso um dever. Hoje é uma lei para nós aproveitar as lições da experiência para refazer esse método cuja revisão, num curto espaço de tempo, foi considerada necessária desde a sua adoção.⁶⁴ (BAILLOT, [1834] 2001, p. 2).

⁶⁴ No original: “Lorsque nous avons été chargés, il y a plus de trente ans, de poser les bases de l’enseignement du violon au Conservatoire de musique, nous n’avions acquis préalablement aucune connaissance positive sur l’art d’étudier cet instrument ; notre instruction n’avait point été au-delà de

Portanto, para nos concentrarmos na figura de Baillot como figura central do ensino de violino no *Conservatoire* da primeira fase, decidimos nos deter na sua segunda obra didática, muito mais completa e ampliada.

Os 30 anos de professorado de Baillot são facilmente notáveis na composição do seu *Nouvelle Méthode*. Trata-se de uma obra extensíssima, sem precedentes na história da literatura pedagógica do violino. São 277 páginas repletas de exercícios, escalas, trechos de obras clássicas, como também textos, tanto sobre a história do violino, quanto sobre interpretação e estética, além de considerações sobre a ética do violinista/músico, roteiros de condutas diversas a serem adotadas pelo professor (personalidade do aluno, formas de estudo, vícios, etc.) e até orientações sobre como montar um programa de concerto.

O tom desses textos é personalíssimo. Fica muito claro desde o início que quem fala é o grande pedagogo, o iniciador de um imenso projeto, preocupado em registrar não somente os detalhes da formação do violinista, mas, acima de tudo, aconselhar e — por que não — confidenciar com o leitor sobre praticamente todos os aspectos da profissão. Em muitos momentos a obra ecoa o tom tratadístico do mestre artesão, porém aqui o mestre é o pedagogo que homenageia o próprio ofício, dividindo a obra com os alunos, desvelando tudo abertamente, por orgulho à trajetória percorrida e à criação de um modelo pedagógico completo e autossuficiente. É a voz do pioneiro que se permite um tom autoral na elaboração do que ele mesmo sabe ser um grande feito: o método de ensino e aprendizado do violino, ao mesmo tempo. A dedicatória é inédita na literatura violinística:

quelques notions vagues et de quelques traditions incomplètes : il nous a fallu errer ou tatonner pendant bien des années avant de nous arrêter à quelques uns de ces procédés que l'on appelle les secrets de l'art.(...) Nous fûmes invités à y suppléer en publiant, comme un essai, le résultat de nos propres découvertes : notre amour pour l'art nous en faisait un devoir ; il nous fait aujourd'hui une loi de profiter des leçons de l'expérience pour refaire cette méthode dont la révision, au bout d'un certain espace de temps, avait été considérée comme nécessaire dès son adoption".

O AUTOR A SEUS ALUNOS: meus amigos, foi procurando, junto com vocês, penetrar nos segredos do violino que consegui fixar os princípios deste novo método; me faz tão bem pensar na parte que vocês tiveram na minha obra, que eu quis lhes oferecer essa dedicatória, como lembrança de nossos trabalhos em comum e de nossos prazeres mais puros. Pudera esse fiel testemunho do amor pela arte sublime que nós cultivamos estar por muito tempo a favor dos laços de amizade que, ao unir-me a vocês, tão fortemente contribuíram ao encanto da minha vida.⁶⁵ (BAILLOT, [1834] 2001, p. 1).

A extensão da obra é enciclopédica no seu conteúdo e científica na sua metodologia didática. É como se a intenção do autor fosse a de registrar absolutamente tudo sobre o ensino do violino, meticulosamente. Após a introdução, Baillot explica como o método deve ser aplicado, com um modelo de aula preestabelecido:

A lição, nesse método, se reproduz de três maneiras: 1- na definição, e no exemplo que vem ao auxílio. 2- nos études puramente mecânicos e nas dificuldades elementares submetidas a uma fórmula. 3- enfim, na aplicação de todos esses princípios em peças escolhidas no catálogo de música antiga e moderna, encontrado no fim desta obra.⁶⁶ (BAILLOT, [1834] 2001, p. 10).

A meticulosidade dada nas definições básicas da técnica do violino (“princípios do mecanismo”), como postura, posição das mãos esquerda e direita e movimento do arco é tão precisa e analítica que toma ares de artigo científico, sugerindo que as instruções se dirigem, sobretudo, aos professores ou estudiosos da técnica do violino, e são entremeadas de exemplos (poucos compassos) de grandes obras do repertório. Os “exercícios

⁶⁵ No original: “L'AUTEUR A SES ÉLÈVES: mès amis, c'est en cherchant avec vous à pénétrer dans les secrets du violon que je suis parvenu à fixer les principes de cette nouvelle méthode ; il m'est si doux de penser à la part que vous avez prise ainsi à mon ouvrage, que j'ai voulu vous en offrir la dédicace comme un souvenir de nos commun travaux et de nos plaisirs les plus purs. Puisse ce fidèle témoin de notre amour pour l'art sublime que nous cultivons, déposer longtemps en faveur di lien d'amitié qui, em m'unissant à vous, mes chers élèves, a si puissamment contribué au charme de ma vie”.

⁶⁶ No original: “La leçon, dans cette méthode, se reproduit de trois manières : 1- dans la définition , et dans l'exemple qui vient à l'appui. 2-dans les études purement mécaniques et dans les difficultés élémentaires soumises à une formule. 3-enfin, dans l'application de tous les principes aux morceaux que l'on doit choisir dans le catalogue de musique ancienne et moderne placé à la fin de cette ouvrage”.

preparatórios” são um notável conjunto de 15 (!) lições cuidadosamente comentadas, ensinando o aluno como tocar as cordas soltas e fazer as primeiras escalas. Baillot é muito cuidadoso em mostrar-se bem “metódico” nessa fase de iniciação ao violino: a parte mais monitorada do progresso gradual do aluno encontra-se nessa parte do livro; ele dedica bastante tempo apresentando escalas simples (que inicialmente têm a mesma seqüência tonal encontrada no método de Alard) e exercícios em posições fixas. A seção de escalas é abrangente, longa e puramente técnica: só ela em si é um compêndio de toda a geografia do violino, ainda não realizado até então com esse grau de agudeza técnica e analítica. A seção de *agréments* (*appoggiature*, *ports-de-voix*, grupetos, trilos simples e duplos) tem ares de tratado, com o diferencial de possuir sempre comentários sobre sua execução musical e técnica, seguidos de exemplos tirados de obras clássicas do repertório. A parte dedicada aos golpes de arco é um dos maiores tesouros da literatura pedagógica e documental do violino: a anatomia do arco é associada aos golpes de arco, cada um pertencendo a sua respectiva região no arco, a um tipo de utilização expressiva específica, e explicados com clareza, ilustrados com exemplos do repertório. A categorização é surpreendente:

Divisão do arco

Talão – força (de retenção, de apoio), aspiração

Meio — equilíbrio, respiração

Ponta – fraqueza, expiração

Golpes de arco – lentos, rápidos, combinados

détaché — secos (*grand détaché*, *martelé*, *staccato*)

elásticos (*détaché* leve, *perlé*, *sautillé*, *staccato à ricochet*)

lentos (*détaché* mais ou menos apoiado, *détaché* flautado)

arpèges

saccade

bariolage

golpes de arco de expressão incomum (com exemplos do repertório)

A classificação dos tipos de som também é minuciosa: som forte, piano, *enflé*, *diminué*, *filé*, sincopado ou *rubato* e *ondulé*. Nessa parte são analisados também o timbre e o caráter das quatro cordas, com extensos exemplos de peças do repertório exemplificando os timbres do soprano, contralto, tenor, o *piccolo*, a flauta, o oboé e a *musette*, a trompa e o trompete. Sobre os dedilhados, Baillot os separa em: seguros, para mãos pequenas, e expressivos ou característicos. É interessante notar nessa parte como Baillot enquadra os dedilhados seguros aqueles que seguem uma lógica, uma metodologia previsível e sensata, e os dedilhados expressivos aqueles que não têm uma explicação técnica convincente, mas que produzem um efeito único, como nos exemplos que ele nos dá de dedilhados ao gosto de Viotti e Kreutzer, radicalmente diferentes entre si. A seção dedicada aos *points d'orgue* (as fermatas que indicam uma eventual oportunidade de se realizar uma cadência de algum tipo), ele não só as classifica, como também exemplifica cada uma delas com inteligentíssimas ornamentações:

- suspensão sobre a tônica
- sobre a dominante, para levar a uma cadência final
- com pedal ou baixo sustentado até o fim
- sem pedal e sem modulação
- com acompanhamento e modulação

- sem acompanhamento, com modulação
- com temas tirados da obra
- inteiramente estilo *caprice*
- voltando ao motivo sem interrupção, uma *rentrée*

Notável é a seção dedicada a prelúdios, um hábito hoje perdido. Em pleno século XIX, Baillot procura encorajar os violinistas a preludiar as obras com uma pequena introdução improvisada, e exemplifica 24 prelúdios melódicos em todas as tonalidades, e 50 prelúdios harmônicos em tons diversos.

Por fim, uma seção dedicada à expressão musical, que procura orientar o violinista sobre a interpretação das obras musicais, sabendo reconhecer o caráter específico de cada peça e os seus diversos acentos (*accents*), uma terminologia muito usada no Romantismo. Essa seção é um raro esforço de registrar em documento instruções de performance prática, como se a metodologia do *Conservatoire* permitisse Baillot estender-se pelos ambíguos domínios da interpretação musical. Na categorização, são quatro caracteres (que se relacionam naturalmente com as quatro faixas etárias do homem) com seus diversos acentos:

Simples/inocente

(simples, pastoral, campestre, rústico, alegre, vivo e leve, suave e gracioso, afetuoso)

Vago/indeciso

(vago, indeciso, agitado, lamentador, preso)

Apaixonado/dramático

(melancólico, triste, penetrante, doloroso, concentrado, brilhante, enérgico, veemente, marcial, decidido, nobre, grandioso)

Calmo/religioso

(tranqüilo, majestoso, entusiasmado, sublime)

Estamos, portanto, diante de um verdadeiro monumento de pedagogia violinística e musical. Baillot procura, em cada aspecto abordado, o máximo de objetividade, através do olhar metódico. Mesmo com o tom apaixonado de um professor que dedicou toda a vida à construção de uma obra, encontramos um esforço constante para explicar claramente os passos, os componentes e as impalpabilidades da técnica, do aprendizado e da expressão do violino. Não estamos mais diante dos tratados dos velhos mestres, que habilmente conseguem mostrar quase tudo, explicando muito pouco, mas ainda assim deixam a verdade de sua sabedoria latente, escondida na própria revelação incompleta. Aqui não, aqui nos deparamos com um autor confessamente apaixonado pela própria profissão e fiel ao seu método de trabalho, condição que o obriga (sem nenhuma resistência) a desvelar tudo, orgulhosamente. É como se a força estivesse na instituição que tornou tudo isso possível, e não na preservação de uma tradição frágil que encontra seu combustível no conhecimento iniciático. É o espírito revolucionário democrático que encontra sua expressão na pedagogia musical. Como Baillot explicita: “[...] Essa ordem de coisas entrava, desde a origem, no plano do fundador do nosso Conservatório; a instrução deveria vir do centro à circunferência e retornar em seguida para alimentar o ponto de onde ela havia partido”⁶⁷ (BAILLOT, [1834] 2001, p. 9).

A imagem de Baillot é adequada ao panorama que se sucedeu. Como consequência da eficácia e exatidão do método e do modelo *Conservatoire*, mais e mais escolas europeias adotaram o estilo pedagógico por cujo estabelecimento a instituição

⁶⁷ No original: “[...] cet ordre de choses entrant, dès l'origine, dans le plan fondateur de notre Conservatoire ; l'instruction devait aller du centre à la circonférence et revenir ensuite alimenter le foyer d'où elle était partie”.

francesa foi uma das responsáveis, e assim o centro e a circunferência passaram a se alimentar da mesma força motriz. E, em pouco tempo, o método parisiense padronizou a técnica do violino na Europa, mudando definitivamente o rumo da história do violino.

CAPÍTULO 4 – AS “ESCOLAS” DE VIOLINO NO ROMANTISMO

Com a consolidação do modelo pedagógico do *Conservatoire* no século XIX, podemos traçar mais claramente o panorama do ensino de violino na Europa. Essa consolidação se deve a que a instituição “escola de música” se torna não só um centro agregador de ideias pedagógicas, mas também de dados historiográficos. A história de uma escola de música, graças à sua organização interna, nos fornece informações que são, acima de qualquer conjectura, partes intrínsecas dela própria. Em outras palavras, conhecer a trajetória pedagógica de uma escola de música implica saber o que e como se ensinava, mas também saber quem ensinava e para quem. A formação do profissional no século XIX através da escola de música nos permite hoje saber, graças a esse modelo educacional, onde e com quem os mais importantes músicos estudaram. O histórico escolar do músico romântico é uma maneira razoavelmente palpável de aprendermos sobre sua formação; através dele podemos visualizar com muito mais clareza a origem do músico e a qual contexto artístico ela pertenceu.

No que diz respeito ao ensino do violino vemos, portanto, a formação violinística diretamente ligada a um aspecto geográfico: os novos conservatórios, que atraem violinistas para serem educados segundo uma linha pedagógica preestabelecida pelos professores “locais”. Com a presença de ilustres violinistas no comando dessa formação, alguns conservatórios europeus estabeleceram no início do século XIX paradigmas técnicos e artísticos que em pouco tempo foram apelidados de “escolas”.

Apesar da clara diferença em relação ao antigo modelo de instrução individualizada e privada do século XVIII — no que diz respeito à cristalização de um modelo pedagógico duradouro e a uma técnica violinística predefinida — esse jargão “escola”, todavia, não se encaixa totalmente numa concepção atual do termo⁶⁸, uma vez que por trás do fenômeno de gradual “escolarização” do ensino de música na Europa sempre

⁶⁸ Chamamos aqui de concepção atual do termo “escola” uma noção bem mais abrangente e ampla dessa definição, como por exemplo, a “escola” americana ou russa de violino.

estiveram presentes as figuras dos grandes professores, de quem emanava inevitavelmente uma aura análoga à do mestre do *ancien régime*. Porém, é importante notarmos que as “escolas” de violino do século XIX são resultantes da convergência de muitos aspectos técnicos (e, inevitavelmente, artísticos também) para um estilo definido e palpável, graças ao ensino metodizado dos conservatórios. Portanto, as “escolas” românticas de violino têm a nosso ver direta relação com o sistema metodizado do *Conservatoire*; vale notar aqui que a dicotomia exposta neste capítulo, representada pelas escolas “alemã” e “franco-belga”, difere radicalmente dos contrastantes estilos italiano e francês do Barroco, pois esses últimos eram profundamente ligados às questões de estilo musical, gosto e traços culturais. A técnica do violino, no caso, permanecia subordinada a esses aspectos, enquanto nas posteriores “escolas” românticas de violino as diferenças eram justamente no plano técnico. Essas diferenças surgiram muito mais como consequência das diversas maneiras de tocar do que propriamente por divergências de estilo musical, já que o período romântico se revelou muito mais uniforme por toda Europa do que os estilos nacionais que dividiram o período barroco⁶⁹. Nesse âmbito, a frágil disputa entre as grandes “escolas” românticas é mostrada aqui principalmente em seus aspectos mais generalizantes, procurando situar o papel do mestre em outro contexto pedagógico. Como comenta David Milson: “A ideia de ‘escolas’ de violino corre o risco de ser acusada de uma deficiência histórica similar, principalmente quando se leva em conta as comumente complexas genealogias dos violinistas e sua relação aluno/pedagogo” (MILSON, 2003, p. 14)⁷⁰.

Portanto, a valorização das “escolas” românticas de violino em nossa investigação diz respeito muito mais à sua “modernidade” e à sua importância como origem do nosso atual sistema de ensino de violino, do que à provável confirmação das verdadeiras diferenças factuais entre elas.

⁶⁹ Aqui levamos em consideração o fato de que já no século XIX a notação musical e as convenções de leitura e execução são praticamente as mesmas por toda a Europa, ao contrário da música do *ancien régime*, que chegou a possuir diversos léxicos musicais, tradições de execução e normas estilísticas às vezes bem divergentes.

⁷⁰ No original: “The idea of ‘schools’ of violin playing is in danger of being accused of similar shortcomings, particularly when one regards the often complex genealogies of violinists and their pupil/pedagogue relationships”.

4.1 Pilares do século XIX: escolas franco-belga e alemã

O *Conservatoire* de Paris estabeleceu, em poucas décadas, um novo padrão de ensino de violino, próprio da concepção metodizada da escola de música. Os primeiros métodos de violino encomendados pelo Conservatório foram *L'Art du violon* (1798) de J.B. Cartier, e *Méthode de violon* (1803), elaborados por Baillot, Rode e Kreutzer. Posteriormente, em 1834, Baillot resume todos esses anos iniciais de atividade no Conservatório com o definitivo *L'Art du violon*, o método de violino que cristalizou definitivamente a escola francesa de violino no século XIX. O sucesso do projeto pedagógico do Conservatório e a eficácia do método de ensino implantado criaram um novo estilo violinístico, marcado pelo grande avanço na técnica do instrumento e pela padronização desta. Em pouco tempo, o estilo de violino *à la Conservatoire* cresceu e ganhou fama por toda Europa.

A novidade do estilo *Conservatoire* não se deve somente à padronização do ensino, mas também à mudança de um gosto violinístico que rompia com a tradição dos antigos tratadistas e mestres setecentistas. A pedra fundamental dessa verdadeira revolução na história do instrumento foi a figura de G.B. Viotti, o “pai do violino moderno” (BOYDEN, 1965). Após sua primeira aparição em Paris em março de 1782, no célebre *Concert Spirituel*, o estilo de Viotti influenciou profundamente os violinistas franceses da época, dentre eles os fundadores do método do Conservatório, Rode, Baillot e Kreutzer. Outro violinista profundamente influenciado por Viotti foi o belga André Robberechts (1796-1866), que posteriormente ensinou Charles de Bériot (1802-1870), o “fundador da escola belga de violino, que exerceu considerável influência sobre a escola francesa” (STRAETEN, 1933, vol.III, p. 134). De Bériot assume o posto no Conservatório de Bruxelas em 1843, iniciando uma célebre linhagem de violinistas em seu país, que inclui, por exemplo, Henri Vieuxtemps (1820-1881) e Eugène Ysaÿe (1858-1931).

A ancestralidade da escola franco-belga remete a Viotti não somente pela sua avassaladora presença e personalidade, mas também pela associação com as diversas

novidades técnicas que lhe foram atribuídas, como o uso do *cantabile* em posições altas na corda sol, a abundância de passagens virtuosísticas nos concertos, novos golpes de arco (como a célebre “arcada de Viotti”), a popularização dos violinos de Stradivari e a provável cooperação com François Tourte na criação do arco moderno (BOYDEN, 1980)

O impacto da técnica e o estilo de Viotti foram decisivos para definir o que seria futuramente uma característica da escola francesa de violino, como comenta G. Dubourg em *The Violin, Being an Account of the Instrument and its Most Eminent Professors*:

Não sabemos o que mais admirar: seu som (de Viotti), seu vigor, a maneira determinada como ele realiza mudanças de posição extremas, suas passagens staccato, o arco saltando da corda — uma elasticidade quase mágica — ou a ousadia e a segurança de suas cordas duplas.⁷¹ (DUBOURG, 1852, p. 87).

Robin Stowell, no seu livro *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*, atribui a Viotti a origem da nova escola francesa: “Ele (Viotti) estabeleceu os sólidos fundamentos técnicos e estilísticos sobre os quais a célebre escola francesa foi construída”. (STOWELL, 1985, p. 2).

Os ecos da marca de Viotti foram apenas registrados, mas sua força é inegável. Baillot foi um grande responsável pela documentação do mito, ao cristalizar a imagem de Viotti no seu *l'Art du violon*:

Se a admiração por todos pudesse se fixar num só, diríamos que o Violino nunca foi tão grande, tão belo, quanto sob o arco de Viotti, nessa brilhante carreira que ele triunfalmente percorreu, com a nobre e

⁷¹ No original: “We know not which most to admire – his tone, his vigour, the determined manner in which he sprang to his shifts, his staccato passages, the bow bounding from the string – an elasticity almost magical, or the boldness and certainty of his double stops”.

emocionante simplicidade de seu estilo, a grandiosidade e a magnificência dos seus concertos.⁷² (BAILLOT, [1834] 2001, p. 18).

Baillot também nota a ausência de registros dos ensinamentos de Viotti e ressalta a importância que os documentos escritos têm para a pedagogia do violino:

Viotti havia empreendido uma obra essencial sobre o violino, mas não temos nenhum conhecimento sobre a natureza do material que ele deixou. Um tratado didático escrito por Viotti com aquele espírito justo, aquele sentimento delicado e profundo que o caracterizavam, e rico de exemplos compostos por ele, seria sem dúvida do maior interesse: esperemos que os proprietários desse material, quaisquer sejam, cedendo a nossos anseios, dele nos permitam desfrutar.⁷³ (BAILLOT, [1834] 2001, p. 12).

O avanço da técnica do violino, inspirado nas inovações de Viotti, amadurecido por muitos anos de experiência contínua entre os professores do *Conservatoire* e seus alunos, e apoiado pela reflexão metodológica típica do novo sistema de ensino, fez da escola francesa um sinônimo de modernidade e eficiência no ensino do instrumento. Os ilustres alunos oriundos do Conservatório de Paris eram elogiados pela exímia técnica e virtuosismo. Exemplos disso são Henri Wieniawski (1835-1880) e Pablo de Sarasate (1845-1908), que estudaram com Lambert Joseph Massart (1811-1892) em Paris. Sobre Sarasate, Hugo Riemann comenta: “Esse violinista tem todas as melhores qualidades de um virtuoso:

⁷² No original: “*Si l’admiration de tous pouvait se fixer sur un seul, on vous dirait que le Violon n’a jamais été plus grand, plus beau, que sous l’archet de Viotti, dans cette brillante carrière qu’il a parcourue en triomphe avec la noble et touchante simplicité de son style, le grandiose et la magnificence de ses concertos*”.

⁷³ No original: “*Viotti avait entrepris un ouvrage élémentaire sur le Violon : nous n’avons aucune connaissance de la nature des matériaux qu’il a laissés. Un traité didactique écrit par Viotti avec cet esprit juste, ce sentiment délicat et profond qui le caractérisait, et riche d’exemples composés par lui, serait sans doute du plus grand intérêt : espérons que les dépositaires de ces matériaux, quels qu’ils soient, cédant à nos vœux, nous mettront à même d’en jouir*”.

afinação perfeita, técnica perfeita e som cativante e charmoso”⁷⁴ (RIEMANN, [1884] apud MILSON, 2003, p. 24).

Indubitavelmente o caráter de *avant-garde* da escola francesa, no que se refere às inovações técnicas e à ênfase no virtuosismo, teve muita influência de Nicolò Paganini (1782-1840), fenômeno singular que produziu um impacto devastador na história do violino. Com suas espetaculares aparições em público, Paganini exibia uma técnica sofisticadíssima que desde então alçou os parâmetros de limites do instrumento a alturas poucas vezes alcançadas. Vieuxtemps, aluno de Bériot em Bruxelas, também sofreu grande influência de Paganini, como explica Milson: “Vieuxtemps reconheceu Paganini como seu inspirador, e de fato a busca pela perfeição técnica e por feitos de virtuosismo parecidos nessa escola parecem originar-se de uma reação similar à grande influência do italiano na França” (MILSON, 2003, p. 24)⁷⁵.

Desde o início de sua fundação, em 1813, o Conservatório de Bruxelas teve direta influência do modelo parisiense, e, como veremos na seção seguinte deste capítulo, a linhagem de professores dos dois centros esteve intimamente ligada por ensinamentos comuns. Tudo isso, levando-se em conta também a união lingüística, fez da escola “franco-belga” um estilo de violino com uma característica própria e nova, marcada pela grande ênfase no virtuosismo e na modernidade de uma nova técnica do instrumento, produto de uma pedagogia forte, prática e ambiciosa.

Já o panorama violinístico do norte da Europa nos sugere um comportamento muito mais conservador em termos de avanços e novidade. Todos os comentários sobre a “escola alemã” nos sugerem um gosto pelo “clássico”, ou seja, um maior apego à tradição, e certo comedimento técnico, ditado pelo bom gosto e coerência com a obra musical; uma aversão ao virtuosismo *per se*, o qual, nessa ótica, obscureceria a mensagem e a profundidade artística da composição. Tal cuidado com a tradição, a erudição e a formação

⁷⁴ No original: “*This violinist has all the best qualities of a virtuoso: perfect intonation, marvelous technique, and captivating charm of tone*”.

⁷⁵ No original: “*Vieuxtemps acknowledged Paganini as his inspiration, and indeed the striving after technical perfection and feats of virtuosity synonymous with this school seems to stem from a similar reaction to the Italian’s huge influence in France*”.

do violinista como músico completo é um traço germânico antigo: Leopold Mozart, no seu *Versuch* (1755), sem dúvida o mais importante documento sobre o violino escrito em alemão no século XVIII, sempre associa a técnica do violino ao texto musical. Esse *decorum* de fundo retórico orientou a performance do violinista, o qual deveria sempre demonstrar suas qualidades técnicas unidas ao conhecimento e à profundidade musical.⁷⁶ Visto nessa ótica, a escola alemã continuou mais ligada à antiga tradição do “violino barroco”, opondo-se à escola francesa, mais revolucionária e moderna em suas bases, inclusive estéticas. Boyden generaliza da seguinte maneira: “Os alemães eram geralmente mais conservadores na técnica e mais sérios na atitude musical do que os franceses, cujas virtudes incluíam grande facilidade técnica, elegância e imaginação”. (BOYDEN, 1980, p. 75).

A figura basilar da escola romântica alemã é Ludwig Spohr (1784-1859), que exerceu no norte da Europa uma influência duradoura similar à de Viotti, porém com outras características. Pupilo de Franz Beck (1734-1809), um dos grandes representantes da escola de Mannheim, Spohr e seu *Violinschule* (1832) tiveram grande influência na pedagogia do violino nessa região, antes que a “modernidade” da escola francesa se tornasse cada vez mais presente por toda a Europa a partir da segunda metade do século XIX. Sobre o estilo de Spohr, Dubourg comenta:

Encontram-se, na execução de Spohr, traços de uma mente continuamente voltada para o refinamento e o esmero. Então, apesar de estar no primeiro escalão da sua profissão e do talento, Spohr talvez despertasse um grau menor de interesse do que havia freqüentemente obtido a performance daqueles cuja excelência estava muito abaixo do seu nível. Mas essa é a sina comum a todo cuidado extremo com o polimento... Os críticos romanos ressaltaram a preeminente beleza com a qual Spohr enriqueceu sua execução, valendo-se de uma evocação rigorosa de efeitos vocais.

⁷⁶ Um exemplo de ideal de instrumentista como músico completo é a famosa querela entre Adolphe Scheibe e Johann Abraham Birnbaum sobre J.S. Bach: na sua crítica a Bach, Scheibe o denomina *musikant* – um termo pejorativo nesse contexto, normalmente associado a um mero executante. Birnbaum o defende da velada ironia, argumentando que Bach é “um grande compositor, um mestre da música, um virtuoso sem par do órgão e do cravo, mas absolutamente em nenhum sentido um *musikant*”. (WOLFF, 2000)

Esse é talvez o maior elogio com que se possa agraciá-lo.⁷⁷ (DUBOURG, 1852, p. 174-5).

A sobriedade musical de Spohr se refletiu nos fundamentos da sua técnica violinística, como, por exemplo, sua oposição ao uso do *spiccato* nas obras clássicas. Clive Brown comenta em seu *Classical and Romantic Performance Practice 1750-1900*:

A perseverança da oposição às arcadas saltadas nesse repertório foi sem dúvida reforçada pela influência poderosa de Spohr na técnica das cordas alemãs. Sua objeção a elas era bem conhecida; Moser faz referência à opinião de Spohr, que achava o *spiccato* ‘uma forma de arcada exibida que não é apropriada à dignidade da Arte’⁷⁸. Spohr continuou exprimindo sua aversão pelas arcadas saltadas no fim da sua vida quando, predominantemente sob a influência de Paganini e dos violinistas franco-belgas, elas foram cada vez mais empregadas. Seu pupilo Alexandre Malibran reportou que ele ficava horrorizado quando violinistas usavam arcadas saltadas nas obras dos mestres clássicos ‘que mais do que todos pediam um som livre, bem nutrido.’⁷⁹ (BROWN, 1999, p. 272)⁸⁰.

⁷⁷ No original: “We had traces, in Spohr’s execution, of a mind continually turning towards refinement and polish. Thus, though in the very first rank of his profession and of talent, Spohr perhaps excited a lower degree of interest than has frequently attended the performance of men whose excellencies were far below his standard. But such is the common fate of all extreme cultivation of polish... The Roman critics remarked of the pre-eminent beauty with which Spohr enriched his playing, by a strict invitation of vocal effects. This perhaps is the highest praise that can be bestowed”.

⁷⁸ Joseph Joachim & Andréas Moser, *Violinschule*. 1905 (apud BROWN, 1999)

⁷⁹ Malibran, Alexandre. *Louis Spohr*. Frankfurt-am-Main: 1860. (apud BROWN, 1999)

⁸⁰ No original: “The endurance of opposition to springing bowstrokes in this repertoire was undoubtedly strengthened by Spohr’s powerful influence on German string playing. His objection to them was well known; Moser referred to Spohr’s opinion that *spiccato* ‘is a showy sort of bowstroke which is not appropriate to the dignity of Art’. Spohr continued to voice his distaste for springing bowings during the latter part of his life when, largely under the influence of Paganini and the Franco-Belgian violinists, they were being increasingly employed. His pupil Alexandre Malibran reported that he was horrified when violinists used springing bowings in the works of the Classical masters ‘who more than all others wished to have a free, well-nourished tone’”.

Em Leipzig, Ferdinand David (1810-1873), aluno de Spohr e professor do Conservatório dessa cidade a partir de 1843, continuou a mentalidade “classicista” alemã, dominando por muitos anos os parâmetros violinísticos do norte da Europa. David foi nomeado *Konzertmeister* da Orquestra Gewandhaus em 1836, e foi para ele que Mendelssohn escreveu o Concerto para violino em mi menor op. 64. David também foi o primeiro violinista no século XIX a tocar as Sonatas e Partitas de Bach em público, embora em arranjos com acompanhamento de piano, elaborados por Mendelssohn e Schumann (MILSON). A influência de David na pedagogia do violino foi grande, não somente com seu método *Violinschule* (1864), como também na recuperação de obras antigas no seu *Hohe Schule des Violinspiels* (1867-72), uma antologia de peças dos séculos XVII e XVIII, que apesar de muito editadas (algumas vezes até reescritas), contribuíram imensamente para ampliação do repertório do violino.

Mas nenhuma outra figura personificou mais a escola alemã do que Joseph Joachim (1831-1907). Joachim é, para o violino no século XIX, a grande âncora sobre a qual a escola alemã se sustentou, em oposição ao maremoto causado pela escola franco-belga.⁸¹ Suas qualidades como músico e violinista sempre foram exaltadas em igual intensidade; sua profunda erudição e a influência que exerceu no mundo musical europeu são hoje um componente indispensável quando estudamos o período romântico e artistas como Schumann, Brahms, Liszt e Wagner. A reputação de Joachim como “conservador” não é, de fato, pejorativa, mas sim uma posição claríssima de seus ideais instrumentais e artísticos numa Alemanha cada vez mais dividida por artistas tradicionalistas e progressistas, como ocorreu na segunda metade do século XIX.⁸²

⁸¹ Interessante ironia que demonstra a fragilidade do conceito de separação entre as duas escolas de violino: Joachim foi aluno de Joseph Böhm (1798-1876) em Viena, que por sua vez foi discípulo de Rode, um dos fundadores da escola de violino do *Conservatoire* de Paris.

⁸² A aparente “divisão” da vida musical alemã no século XIX está em grande parte centralizada entre aqueles que advogavam a subordinação da música a algum tipo de construção semântica (como, por exemplo, o poema sinfônico e o drama musical) e os que defendiam a autonomia do meio musical (como a música instrumental e a chamada “música absoluta”). Essa divergência é talvez bem sentida nas teorias de Richard Wagner e seu drama musical e a posição de Eduard Hanslick (1825-1904), cujo livro *Vom Musikalisch Schönen* (1854) apoiou muitas das idéias adotadas por Mendelssohn, Schumann e Brahms.

Quanto à sua performance ao violino, os comentários a respeito de Joachim ressaltavam uma técnica perfeita, nobre e sempre aliada à sabedoria musical, como relata Hugo Riemann: “(Joachim)... é daqueles mestres para quem as intenções do compositor são o mais alto objetivo, e o “efeito” uma coisa lamentável”. (RIEMANN, [1884] apud MILSON, 2003, p. 20)⁸³.

Joachim teve um papel igualmente paradigmático como pedagogo, quando, a partir de 1869, assume o posto de professor na *Hoheschule für Musik* em Berlim. Juntamente com seu assistente Andreas Moser (1859-1925) publica seu *Violinschule* (1902-5), um texto-chave para compreender a filosofia do mestre que simboliza o zênite da escola alemã.

4.2 A linhagem dos professores: o passado escolar como registro histórico

A esta altura podemos contar com uma ferramenta útil para compreender o panorama do ensino de violino na Europa do século XIX: a linhagem de professores e sua origem pedagógica – se assumirmos que uma “escola” de violino não pode ser delineada com uma clareza cartesiana, pois em um estudo como esse, que transita entre elementos tão maleáveis e pouco mensuráveis como a transmissão do conhecimento e da prática artística, qualquer tipo de reducionismo estatístico, quantitativo ou qualitativo se revelaria incompleto e pobre. Mais uma vez enfatizamos a importância, para nossa pesquisa, da reflexão relativizada sobre as mudanças de mentalidade (pedagógicas e artísticas) ao longo da história do ensino do violino. Todos os paradoxos e incongruências naturais a um panorama tão complexo e rico como esse são assimilados implicitamente; se não são

⁸³ No original: “(Joachim)[...] is one of those masters to whom the intentions of the composer are the highest ideal, to whom effect is a despicable thing”.

explicitados minuciosamente na redação do texto, é porque isso fugiria à própria capacidade de a pesquisa chegar a algum termo.

Dito isso, podemos ver com um grau de clareza aceitável que o ensino metodizado e profissionalizante do novo sistema *Conservatoire* propiciou o surgimento de correntes pedagógicas com características fortes, que deixavam ao longo do tempo um traço, graças aos professores, seus métodos e, é claro, à escola de música, agente concretizador de todo esse processo. Essa possível categorização, apesar de frágil, não encontraria nem mesmo uma coerência teórica no âmbito da tradição de ensino pré-*Conservatoire*; a instituição não metodizada do mestre/aprendiz não permitiria um tipo de “esquemática” como uma linhagem de professores ligados a uma “escola”.

Portanto, quando nesse ponto de nossa investigação falamos em linhagem de professores, nos referimos a uma genealogia de violinistas que tiveram uma atuação profissional, uma parte de suas carreiras ou até mesmo toda ela, como *professores* de uma escola. Se os escolhidos aqui para exemplificar tal “genealogia” são também artistas, mestres que transcendem essa categorização, é porque a História os imortalizou para que possamos recriar uma época perdida; mas lembremos que eles pertencem a uma classe profissional repleta de muitos outros colegas menos destacáveis pela genialidade, mas que preencheram os espaços de décadas e décadas de trabalho e empenho comum, e que ocupam o mesmo lugar na organização social, cultural e econômica de seu tempo.

Milson, no seu *Theory and Practice in Late Nineteenth-Century Violin Performance*, é bastante consciente da fragilidade de se reduzir um século de ensino de violino a duas escolas, mas também não dispensa a utilidade que essa análise traz à compreensão do panorama pedagógico como um todo. Boyden também comenta: “Embora se possa às vezes falar propriamente de ‘escolas’ e suas características, e apesar de grandes

violinistas como Joachim e Ysaÿe tocarem de maneira marcadamente diferente, nítidas distinções entre escolas de ensino ficaram menos claras”. (BOYDEN, 1965, p. 76)⁸⁴.

Nessa linha de visão, Milson propõe um mapa da genealogia pedagógica do violino no século XIX, que mostra a ramificação da linhagem de professores. É interessante notar nesse mapeamento que alguns nomes aparecem repetidamente (como Sarasate, Hubay, Menuhin) já anunciando a fusão das duas escolas; melhor dizendo, o inevitável domínio da escola francesa como padrão de eficiência pedagógica e avanço da técnica do violino. Essa gradual hegemonia do estilo francês é, em nossa opinião, mais um sinal do amadurecimento do ensino metodizado, iniciado no *Conservatoire*, que se infiltrou irremediavelmente nos conceitos mais essenciais de pedagogia violinística. Para ilustrarmos essa fusão mais concretamente, a próxima seção deste capítulo falará do caso de Leopold Auer e esboçará um panorama muito mais próximo dos dias atuais: o início do século XX e o que se convencionou chamar de violino moderno.

⁸⁴ No original: “Although we may sometimes talk quite properly of ‘schools’ and their characteristics and although great violinists like Joachim and Ysaÿe played in markedly different styles, sharp distinctions in schools of instructions became less clear”.

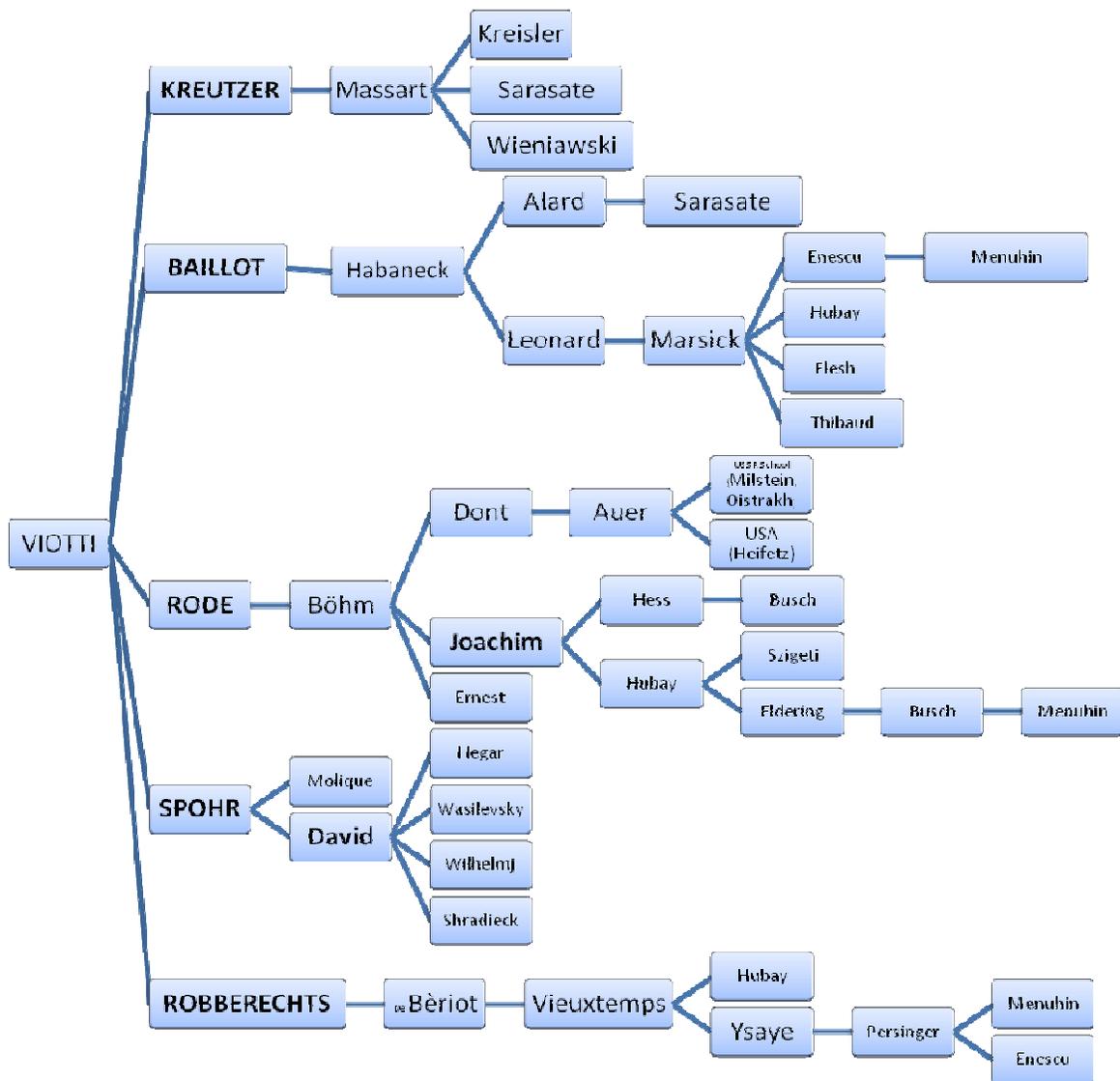


FIGURA 1 — Mapa da genealogia pedagógica do violino no século XIX
 Fonte: MILSON, 2003, p. 15.

4.3 A fusão das escolas e a consolidação do modelo europeu: exemplo de Leopold Auer

O testemunho de Leopold Auer (1845-1930) é valioso para complementarmos a nossa investigação do panorama da pedagogia do violino no século XIX. É um caso

significativo, pois “o mais bem-sucedido professor do começo do século XX” (BOYDEN, 1965, p. 76) teve uma educação violinística plural e reuniu na sua personalidade de músico e pedagogo as diferentes tendências que dominaram o século XIX. Nascido na Hungria, iniciou sua formação violinística no Conservatório de Budapeste com Ridley Kohné, através do método de Alard, *École de Violon*. A base metodológica francesa do sistema *Conservatoire* se faz notar mais uma vez aqui, nas próprias palavras de Auer, em seu *Violin Playing as I Teach*, ao ressaltar a inexistência desse sistema de ensino no passado:

Sessenta ou setenta anos atrás, estávamos longe de ter a riqueza de material pedagógico de que dispomos hoje. Não havia, então, algo como um método especial, nem princípios especiais ou sistemas de ensino. Cada professor ensinava o melhor que podia, sem nenhuma supervisão.⁸⁵ (AUER [1921] 1980, p. 1).

A importância ao modelo metodizado de ensino é reconhecida em vários momentos do livro, como na introdução, onde Auer explicita:

Três grandes mestres do violino do século XIX, Baillot, de Bériot e Spohr, foram os primeiros a elaborar os princípios teóricos subjacentes à arte do violino. Várias autoridades de nosso tempo ampliaram e desenvolveram essas teorias, apoiadas nas linhas estabelecidas pelos mestres do passado e conseguiram, de uma maneira científica, demonstrar a essência das mais recentes evoluções de sua Arte. (AUER [1921] 1980, p. ix)⁸⁶.

⁸⁵ No original: “Sixty or seventy years ago, we were far from having the wealth of teaching material at our disposal that we have in these days. There was no such thing, then, as a special method, nor special principles or systems of education. Every teacher taught as best he knew how, and without any supervision”.

⁸⁶ No original: “Three great violin masters of the nineteenth century, Baillot, De Bériot and Spohr, were the first to set forth theoretically the principles underlying the art of violin playing. Various authorities of our own day have enlarged upon and developed these theories along the lines laid down by the masters of the past, and have, in addition, undertaken to demonstrate, in scientific fashion, the essentials of the more recent evolutions of their Art”.

Interessante notarmos que essa opinião deriva não de um contato direto com os mestres citados⁸⁷ — o que seria indispensável em um contexto pedagógico mestre/aprendiz — mas de uma constatação palpável da herança pedagógica do modelo *Conservatoire*. O próprio Auer pode se beneficiar disso na sua formação como violinista, uma vez que ele iniciou seus estudos utilizando um método do Conservatório de Paris sem nunca ter estado lá. Esse caso específico comprova o efeito da mentalidade por trás desses métodos: a redução dos fundamentos da técnica do violino a passos e procedimentos explicados da melhor maneira possível, dispostos progressivamente e com um propósito pedagógico autossuficiente. Tal fenômeno jamais seria possível na era pré-*Conservatoire*.

Escritas no fim da vida, no auge da maturidade como artista e professor, Auer reúne nessas linhas os nomes-chaves das escolas franco-belga e alemã, já dentro de um espírito “moderno”, que o possibilitou generalizar as antigas diferenças e sintetizá-las num único espírito pedagógico, alicerce de toda pedagogia moderna do violino. A ênfase do autor é clara:

Desde aquela época a pedagogia em geral fez um tremendo progresso, e a arte do ensino do violino de modo nenhum ficou para trás. Agora, graças a exercícios com propósitos especiais, escalas, estudos sistemáticos e progressivamente arranjados, por assim dizer como remédios da farmacopeia moderna, esse imenso material de estudo são de fácil acesso ao jovem estudante de nossos dias.⁸⁸ (AUER, [1921] 1980, p. 1).

A trajetória de Auer nos faz compreender melhor essa espécie de síntese entre as duas “escolas”. Após Budapeste, ele estudou com Jacques Dont⁸⁹ em Viena, o qual,

⁸⁷ Convém aqui contextualizar o ensino de música europeu no século XIX como consequência do modelo *Conservatoire*. Em pouco tempo esse modelo deixou de ser propriedade da cultura francesa para se tornar uma unanimidade nos principais polos culturais da Europa. O nome de Spohr, ao lado dos fundadores das escolas franco-belga, nessa citação de Auer nos mostra que o ensino metodizado era a base tanto da escola franco-belga quanto da escola alemã.

⁸⁸ No original: “*Since that time pedagogy in general has made tremendous progress, and the art of violin teaching has by no means lagged behind. Thanks now to special exercises devised for special purposes, scales, studies, systematically and progressively arranged – so to speak – like medicines of the modern pharmacopoeia, this huge body of study material is easily accessible to the student youth of our own day*”.

⁸⁹ Jacob Dont (1815-1888) aluno de Hellmesberger no Conservatório de Viena, onde foi nomeado professor em 1834.

segundo ele próprio diz no seu livro, “estabeleceu as bases da técnica que adquiri mais tarde” (AUER, [1921] 1980, p. 3)⁹⁰. Durante seus estudos com Dont, Auer comenta que os *Études* de Kreutzer e Rode eram parte inseparáveis de suas aulas. Por encorajamento de Dont, Auer ingressa no Conservatório de Viena, sob a tutela de Hellmesberger (também professor de Dont), e obtém em 1858 seu diploma, que nas próprias palavras de Auer “serviu de passaporte para eu ser aceito em todas as cidades de província em que toquei”⁹¹ (AUER, [1921] 1980, p. 4) — um bom exemplo da legitimação da profissão de violinista através do currículo escolar.

Diplomado, Auer vai para Hanôver, seguindo enfáticas recomendações para encontrar Joachim, de quem foi aluno por dois anos (1863-5). Nesse período, numa situação pedagógica muito mais próxima do modelo mestre/aprendiz, Auer e pouco mais de meia dúzia de alunos foram aceitos como pupilos pelo notável violinista. Segundo Auer:

Joachim raramente entrava em detalhes técnicos, e nunca fazia sugestões aos seus pupilos sobre o que fazer para obter facilidade técnica, como eles deveriam realizar um determinado golpe de arco, como certa passagem poderia ser mais bem tocada ou como facilitar sua execução usando um tipo de dedilhado. [...] quando insatisfeito com a maneira como o aluno tocava, o mestre empunhava o violino e tocava ele próprio a passagem ou frase em questão de uma maneira realmente divina.⁹² (AUER, [1921] 1980, p. 6).

O encontro com o Joachim artista, e não o Joachim pedagogo do período posterior, da *Hoheschule* de Berlim e do *Violinschule*, foi decisivo na formação final de Auer. Ele relata detalhes dos ensinamentos do grande mestre da “escola” alemã que

⁹⁰ No original: “It was Don’t who laid the foundation for the technique which I acquired later on”.

⁹¹ No original: “...It served me everywhere very acceptably as a passport in the provincial towns in which I played”.

⁹² No original: “Joachim very rarely entered into technical details, and never made suggestions to his pupils as to what they were to do to gain technical facility, how they were to carry out a certain bow-stroke, how a certain passage might best be played or how to facilitate its execution by using a given fingering. (...) and whenever he was dissatisfied with the way the student played, the master would draw his violin and played the passage or phrase in question himself in a manner truly divine”.

antecedem o registro que conhecemos através do método elaborado em parceria com Andreas Moser, muito mais no estilo *Conservatoire*, que inevitavelmente tomou conta da metodologia de ensino no fim do século XIX. Em Hanôver, Auer teve contato com a personificação do mestre/artista, uma remanescência do modelo pedagógico *ancien régime*, o professor Joachim ainda não emoldurado pelos procedimentos pedagógicos do ensino metodizado já encontrados na sua *Violinschule* de 1902 (mais um indício da fragilidade da separação entre as duas “escolas” românticas). Assim Auer nos descreve Joachim ensinando:

Sua execução, quando ouvida, revelava horizontes insuspeitados, mas seria pedir o impossível que ele fosse um professor no sentido comum da palavra. Ele raramente detalhava com clareza o que queria exprimir, e o único comentário que fazia de vez em quando, depois de ter demonstrado algo, era: *So müssen Sie es spielen!* (É assim que você deveria tocar!), acompanhado de um sorriso encorajador.⁹³ (AUER, [1921] 198, p. 7).

No seu livro, Auer encerra aqui o relato da sua formação musical. Pouco tempo depois dessa temporada em Hanôver, ele assume em 1868 o posto de professor no Conservatório Imperial de São Petersburgo, na Rússia, sucedendo Henri Wieniawski. Para nossa pesquisa, trata-se de um resumo importante e representativo, pois o exemplo de Auer nos mostra que o entrelaçamento entre essas chamadas “escolas” românticas acontecia naturalmente, mesmo que a instituição de ensino do conservatório tenha se firmado rapidamente na Europa de uma maneira quase unânime desde o início do século XIX. As nuances técnicas (e por conseqüência, estéticas) entre essas “escolas” de certa forma independiam do conceito pedagógico de método e currículo escolar, implantados pelo modelo *Conservatoire*. O exemplo de Auer, a sua importância como professor na Rússia e como formador de toda uma geração de violinistas (no período que ensinou em São

⁹³ No original: “*His playing, while one listened to it, revealed unsuspected horizons, but it would have been asking the impossible of him to have demanded that he be a teacher in the ordinary sense of the word. He rarely made his meaning clear in detail, and the only remark which he would utter at times, after having demonstrated a point, would be: So müssen Sie es spielen! (That is how you must play it!), accompanied by an encouraging smile*”.

Petersburgo, de 1868 a 1917, ele consolidou o que podemos chamar de “escola” russa, de onde saíram grandes nomes como Mischa Elman e Jascha Heifetz), nos assinala uma nova era na história do violino e da sua pedagogia. Coincidindo com a virada para o século XX, temos agora um novo ideal violinístico: produto do sistema de ensino metodizado do Conservatório, influenciado pelas diferentes “escolas” que marcaram o século XIX, e que, além disso, manteve espaço para a figura do mestre e tutor. Esse personagem nunca desapareceu do cenário pedagógico, ao contrário: os grandes artistas muito ajudaram a legitimar um sistema de ensino que se cristalizou definitivamente e que, para o nosso objeto de estudo, se materializa no que chamamos aqui de “violino moderno”.

PARTE II – O PRESENTE

CAPÍTULO 5 – A REAÇÃO DO MOVIMENTO DE MÚSICA ANTIGA

O sucesso do sistema institucionalizado do *Conservatoire* estabeleceu, em consequência da metodização do ensino, um gosto musical padrão. A estética do romantismo e a identidade cultural do século XIX foram absorvidas nas técnicas pedagógicas das escolas de música; com bastante eficácia, ensinava-se primordialmente a tocar a música desse período e todos os esforços das escolas se concentravam em formar músicos treinados no léxico musical de sua própria época. A força do ensino musical padronizado aliada a um ideal romântico de “música séria” ou “clássica” fez que, em um século apenas, todo o processo de transformação das funções da música e do artista através da história fosse enquadrado num só tipo de modelo, que Bruce Haynes chama de canonicismo:

Os românticos decidiram criar seus próprios modelos clássicos, valendo-se da ideia muito especial de que a música era um meio “autônomo”, “absoluto”. Assim, a música poderia passar de ofício a arte: poderia se tornar “clássica”. Compositores tornaram-se heróis, promovidos ao status de gênios. Panteões musicais foram erigidos, e fábricas de gesso produziram bustos de compositores, como os de tantos imperadores romanos antigos. Um cânone de obras “clássicas” começou a se firmar, tendo as sinfonias de Beethoven como base. Essa maneira de pensar, chamada canonicismo, foi o alicerce do movimento romântico desde seu início e representa uma mudança fundamental na cultura musical do Ocidente. Uma expressão atual dessa atitude canônica é a sobrevivência de várias instituições musicais fundadas no século XIX: editoras, jornais, orquestras, casas de ópera e conservatórios.⁹⁴ (HAYNES, 2007, p. 5).

⁹⁴ No original: “The Romantics decided to create their own Classical models, using the exquisite conceit that music was an “autonomous”, “absolute” medium. Music could at last move from craft to art; could become “Classical”. Composers became the heroes, promoted to the status of geniuses. Musical pantheons were erected, and plaster factories geared up to create busts of composers, like so many ancient Roman emperors. A Canon of Classical works began to be built up, with Beethoven’s symphonies as its base. This way of

O cânone romântico tornou-se sinônimo de “clássico”. As escolas de música preparavam os músicos para se tornar intérpretes de um repertório pertencente a um cânone preestabelecido e cristalizado. O cânone romântico gerou, portanto, um setor do mundo musical chamado de “clássico”, com seus grandes compositores, suas obras-primas e seus intérpretes célebres, e uma cultura musical feita de reverência e respeito a esse próprio cânone — como podemos constatar pela atmosfera quase religiosa dos eventos musicais, realizados em salas especialmente construídas para concertos ritualizados por uma plateia silenciosa e formalmente atenta. No programa desses concertos, as grandes obras canônicas executadas de uma maneira igualmente ritualizada, compostas por gênios da música com os seus nomes imortalizados nas paredes e tetos desses verdadeiros “templos musicais”. É importante para o nosso estudo que evidenciemos a força do paradigma canônico de “música clássica”, produto da mentalidade oitocentista, porque dele se originaram muitas das motivações chamadas “alternativas” que compõem hoje o panorama muito mais complexo da profissão de músico. O movimento de música antiga, foco deste trabalho, é uma das várias vertentes que surgiram no decorrer do século XX como complemento (ou reação) ao cânone romântico; a fossilização deste último criou as condições para que outras estéticas musicais alcançassem um amadurecimento considerável, a ponto de transformar um cânone único numa realidade muito mais plural, onde se inserem também a música de avant-garde, o jazz, a música popular e a folclórica, além, é claro, da música antiga.

Retomando nosso fio condutor, é importante entender que, para o nosso objeto de estudo, o violino, o gosto canônico gerou também uma prática musical “oficial” — uma execução só seria aceita se fosse de origem igualmente canônica. Portanto, a estética musical e a técnica dos instrumentos ensinados nos *Conservatoires* não só obedeciam ao cânone romântico como ajudaram a consolidá-lo. O sistema institucionalizado de ensino do Romantismo sedimentou o cânone ao incorporar na sua pedagogia, além do gosto musical e um repertório definido, os elementos fundamentais que formam o músico: suas influências,

thinking, called “Canonism”, was the cornerstone of the Romantic Movement from its beginnings, and represented a fundamental shift in Western musical culture. An expression of the present-day Canonic attitude is the survival of many musical institutions founded in the nineteenth century: publishing houses, journals, orchestras, operas houses, and conservatoires”.

expectativas artísticas e postura profissional. Todo esse *corpus* pedagógico tinha essencialmente um *éthos* romântico.

A formação estudantil do músico sob o canonicismo romântico foi estruturada pela ferramenta pedagógica mais adequada a esse propósito: o método. Através do ensino metodizado, o cânone da música “clássica” se cristalizou, graças à repetição duradoura dos mesmos ensinamentos e conceitos, levando ao inevitável amadurecimento de toda uma estética — engessada deliberadamente dentro de uma redoma de mentalidade oitocentista. Portanto, na era do *Conservatoire*, a teoria musical passou a ser ensinada metodicamente segundo os moldes estabelecidos pelo cânone romântico, ou seja: de uma única forma, capaz de reunir no mesmo parnaso todas as obras “clássicas”, dando a elas uma unidade que legitimasse a superioridade e a comunhão características dos ideais canônicos de Arte. A notação musical ensinada era a mesma para a leitura de todas as composições; a noção de estilos musicais — como barroco e clássico — não implicava uma interpretação e uma execução diferenciadas, pois a ideia canônica de beleza e valor artístico as unificava e as colocava num mesmo plano linguístico. A uniformidade e a padronização da execução de obras de diferentes épocas atendiam a um ideal canônico que exigia “a” única e melhor maneira de demonstrar o que essas obras têm em comum: sua natureza “absoluta”, independente do meio.

Para falarmos mais especificamente do violino, o repertório canônico da era *Conservatoire* foi exclusivamente o romântico. Poucos compositores de outros estilos, como Bach e Mozart, tiveram acesso ao panteão de compositores canônicos. Contudo, suas obras foram reinterpretadas conforme a estética do cânone romântico: nessas circunstâncias, não há como considerar essa atitude um descaso ou uma desfiguração estilística, ela é uma contextualização deliberada de qualquer obra musical dentro do gosto romântico. Em tal contexto, o interesse pelas obras do passado se mostrou restrito: somente as obras-primas dos grandes mestres foram absorvidas na prática musical, porém de forma limitada e, quase sempre, com um caráter puramente didático.

Joseph Joachim tocava frequentemente as obras para violino solo de Bach em seus concertos, e a raridade desse hábito fez de Joachim um dos poucos violinistas que se propuseram a incluir Bach no repertório canônico. É importante ressaltar que Joachim, como já comentado no capítulo 4, se destacava no panorama violinístico do século XIX como um grande preservador das tradições antigas de violino — no que diz respeito ao seu contraste com a “modernidade” da escola franco-belga. Joachim foi responsável, em cooperação com Friedrich Chrysander, pela edição de peças do repertório barroco para violino, como a integral da obra de Arcangelo Corelli, em 1888⁹⁵. Iniciativas como essa eram raras no ambiente canônico do século XIX, contudo não propunham uma espécie de retomada da prática interpretativa dessas obras; quando se resgatava uma obra de outra época, o usual era realizar uma adaptação à práxis romântica: instrumentos já em desuso eram substituídos pelos canônicos, arranjos eram feitos para atender ao gosto oitocentista. Um bom exemplo é a redescoberta da *Paixão segundo São Mateus* de Bach, cem anos após sua composição, numa iniciativa liderada por F. Mendelssohn (1809-1847) em 1829. O *frisson* causado pela récita da obra repercutiu ainda mais para a inclusão definitiva de Bach no panteão dos compositores canônicos, porém não havia preocupação alguma com respeitar as condições originais da obra: Mendelssohn orquestrou várias passagens desta, como os recitativos, e refez a instrumentação em diversos momentos (como a inclusão de clarinetas, instrumento jamais utilizado por Bach).

5.1 A fossilização do ensino metodizado e a busca de outras fontes

O ensino metodizado da era *Conservatoire* serviu muito bem ao canonicismo romântico, contribuindo para a formação de músicos treinados numa estética musical única. A simbiose entre pedagogia musical e estilo foi tanta que mesmo nos dias atuais, grande

⁹⁵ JOACHIM, Joseph; CHRYSANDER, Friedrich (Eds.). *Les Oeuvres de Arcangelo Corelli*. London: Augener & Co., 1888-91. Volumes 1-3.

parte das escolas de música e seus professores, por serem herdeiros do método romântico de ensino, ainda perpetuam conceitos musicais e convenções pertencentes à estética do século XIX. Como comenta Haynes:

Apesar da contínua expansão do canonicismo e de sua autoridade, a maioria dos músicos atualmente não tem consciência do seu conceito. Mesmo assim, ele é tão familiar e disseminado que não só forma o núcleo do repertório de seleções para concertos sinfônicos, como qualquer bom jovem instrumentista sabe de que modo cada peça deve ser tocada, graças às arcadas, sinais de dinâmica e fraseado. (HAYNES, 2007, p. 6).

O terceiro volume da *Violinschule* de Joseph Joachim e Andreas Moser, publicado em 1905, é um bom exemplo de perpetuação do cânone romântico. Dedicado a estudos de execução e performance, o volume contém “dezesseis obras-primas da literatura do violino, editadas com cadências originais e marcas de expressão por Joseph Joachim”⁹⁶ (JOACHIM, 1905, p. 37). A postura de mestre subsiste no tom do professor já septuagenário e também confirma a mentalidade canônica do músico romântico, como podemos perceber no prefácio:

Ao concluir a obra com um volume de obras-primas clássicas editadas de acordo com minhas ideias, estou ciente de que não ofereço ao estudante o único método correto de preparar essas peças. [...] No entanto, não tenho dúvida de que o estudante aplicado, depois de ter assimilado o que os volumes precedentes têm a ensinar sobre o fraseado e a arte da execução, achará de grande valor ter diante de si alguns dos meus modelos cuidadosamente pensados, juntamente com as cadências que compus.⁹⁷ (JOACHIM, 1905, p. 4).

⁹⁶ No original: “*Sechzehn Meisterwerke der Violinliteratur bezeichnet ind mit kadenzen versehen von Joseph Joachim – Sixteen standard works for the violin edited with original cadenzas and marks of expression by Joseph Joachim*”.

⁹⁷ No original: “*In undertaking to conclude the whole with a volume of classical masterpieces edited according to my own ideas, I am well aware that I do not offer to the student the one and only method of rendering these works. (...) I have no doubt, however, that the earnest student, after he has assimilated what the preceding volumes have to teach in regard to phrasing and the art of delivery, will find it of value to have*

A elaboração de uma antologia de obras indispensáveis do repertório do violino é uma postura pedagógica canônica; é parte indissolúvel do método de ensino romântico, que definia os “clássicos” da literatura. Essa antologia, aqui tomada como exemplo, traz uma lista de obras em ordem cronológica, “digeridas” por Joachim; independentemente do estilo, todas as peças estão editadas com dedilhados, arcadas e marcas de expressão de evidente gosto romântico (portamentos, posições altas, golpes de arco). Não é difícil identificar — pela repetição da lógica “editorial” de Joachim em todas as peças — a uniformidade de pensamento sobre a execução de peças de estilos tão variados: o repertório canônico também obedecia a uma execução canônica. A escolha das obras da lista de Joachim ecoa ainda hoje nos currículos das escolas de música tradicionais:

- J.S. Bach — Concerto em lá menor e concerto em ré menor para dois violinos
- G. F. Haendel — Sonata em lá maior
- G. Tartini — Sonata “Il Trillo del Diavolo”
- G. B. Viotti — Concerto em lá menor
- R. Kreutzer — Concerto em ré menor
- P. Rode — Concerto em si menor e Concerto em ré maior
- W. A. Mozart — Concerto em ré maior e Concerto em lá maior
- L. van Beethoven — Concerto em ré maior, Romances em sol maior e fá maior
- L. Spohr — Concerto em lá menor (“in form einer Gezangszene”)
- F. Mendelssohn — Concerto em mi menor
- J. Brahms — Concerto em ré maior

before him some of my carefully thought-out models, along with the cadenzas which I have composed for them”.

O exemplo de Joachim nos dá um retrato do “violino moderno” em fins do século XIX e início do século XX: uma maneira metodizada e uniformizada de tocar violino, baseada numa sólida formação escolar e moldada segundo os cânones estéticos e técnicos do Romantismo. Essa maneira de tocar se impôs como a única aceita, “clássica”, a tal ponto que o questionamento sobre a interpretação de obras de outros estilos — e consequentemente sobre sua execução — só apareceria muito mais tarde.

Contudo, paralelamente à fossilização do ensino metodizado e sua consequente limitação de repertório, crescia gradativamente a curiosidade por autores desfavorecidos pelo cânone romântico, ajudada pelos avanços da musicologia do fim do século XIX. Dessa época datam, por exemplo, as monumentais edições completas da obra de Bach — pela *Bach-Gesellschaft*, iniciada em 1850 e finalizada em 1900 (BACH READER, 1998, p. 504), e da obra de Rameau — pela editora *A. Durand & Fils*, iniciada em 1894 e finalizada em 1924. Os estudos acadêmicos também aumentaram consideravelmente nessa época, graças às pesquisas musicológicas de F.J. Fétis (1784-1871), Phillip Spitta (1841-1894), Hugo Riemann (1849-1919), Romain Rolland (1866-1944) e Marc Pincherle (1888-1974). O novo espírito musicológico desses pioneiros ampliou e clarificou consideravelmente os conhecimentos de história da música e da notação musical, e promoveu a recuperação de todo um patrimônio musical do passado. Riemann, autor dos mais influentes estudos musicológicos deste período⁹⁸, foi também o fundador do *Collegium Musicum* da Universidade de Leipzig, responsável por executar obras recém-restauradas e editadas na monumental série de volumes *Denkmäler deutsche Tonkunst* e *Denkmäler der Tonkunst in Bayern*, das quais Riemann foi um dos editores. Fétis⁹⁹ também dirigiu séries de concertos em Bruxelas (na época em que era diretor do Conservatório dessa cidade, de 1833 até sua morte), dedicados à música do passado, contribuindo sensivelmente para a redescoberta de instrumentos em desuso.

⁹⁸ Entre inúmeros livros dedicados à musicologia, destacam-se os pioneiros em musicologia histórica *Geschichte der Musiktheorie im 9.-19. Jahrhundert* (1898), *Studien zur Geschichte der Notenschrift* (1878), e *Handbuch der Musikgeschichte* (1904-1913).

⁹⁹ Fétis é autor, entre tantas obras teóricas, de uma influente *Histoire Générale de la Musique* (Paris, 1869-76).

Esse crescente movimento historicista ocorrido no século XIX não escapou todavia à ideia do cânone romântico. Na prática, essas iniciativas isoladas, marginais e de pouca repercussão, ainda mantinham o espírito em voga, que transferia qualquer estilo musical a uma performance contemporânea, considerada correta e evoluída. Como comenta Howard Mayer Brown:

Os concertos com instrumentos históricos organizados em Bruxelas no fim do século XIX não envolveram os músicos em nenhum tipo de tentativa de resgate das técnicas de execução antigas. [...] Os concertos eram projetados para apresentar ao público obras e sonoridades pouco familiares, e, uma vez o objetivo alcançado, os ajustes necessários eram feitos para garantir o sucesso da iniciativa, sem a menor preocupação com detalhes autênticos. Em suma, a história da ideia de autenticidade na execução da música antiga começa significativamente só no fim do século XIX e início do século XX, com as carreiras de Arnold Dolmetsch e Wanda Landowska e com a fundação de vários Collegia Musica nas universidades alemãs.¹⁰⁰ (BROWN, 1998, apud KENYON, 1998, p. 34).

O que podemos acrescentar aqui é que a descoberta cada vez maior de um repertório desconhecido do cânone romântico, associado ao enorme progresso da pesquisa musicológica, pôs em evidência — inicialmente para poucos músicos — a lacuna produzida pela formação musical metodizada da era *Conservatoire*; a ruptura com o passado tornou-se evidente, provocando uma conscientização dos efeitos colaterais de uma cultura musical única e padronizada. Assim, começava o projeto artístico de alguns músicos: a procura das práticas interpretativas excluídas do cânone romântico, que serviriam às obras musicais de outras épocas, com toda a exigência necessária para sua compreensão e execução — notação, ornamentação, estilo, instrumentação e ideais sonoros.

¹⁰⁰ No original: “*The concerts on historical instruments organized in Brussels at the end of nineteenth century cannot have involved the musicians in any very elaborate attempt to recover older playing techniques. (...) The concerts were designed to introduce audiences to unfamiliar music or unfamiliar sonorities, and once the primary aim was satisfied the necessary adjustments were made to ensure the success of the enterprise, without any finicky regard for authentic details. In short, the history of the idea of authenticity in the performance of early music seems to begin in a significant way only in the late nineteenth and early twentieth centuries, with the careers of Arnold Dolmetsch and Wanda Landowska and the foundation of various Collegia Musica in German universities*”.

Como citado por Brown, as figuras basilares desse movimento foram Arnold Dolmetsch (1858-1940) e Wanda Landowska (1879-1959), os primeiros a influenciar o mundo musical com ideias reformuladas sobre a interpretação da música antiga e o *instrumentarium* de cada época. Dolmetsch, mais que um performer, personificou o pesquisador e o concretizador de uma nova postura artística. Brown comenta:

De todos os pioneiros do movimento de música antiga, foi Arnold Dolmetsch, quem mais esteve comprometido com a ideia de que os intérpretes deveriam tocar a música da maneira que seus compositores tinham em mente. Mais do que qualquer outro, foi o pai do ‘culto à autenticidade’. Ele foi uma dessas figuras seminais na história da música, importante tanto pela enorme influência que exerceu nas gerações posteriores quanto por suas realizações.¹⁰¹ (BROWN, 1998, apud KENYON, 1998, p. 39).

Dentro do espírito desbravador característico desse período, Dolmetsch construiu cravos, alaúdes, violas da gamba e flautas doces, exemplarmente bons para a época. Foi também autor do primeiro livro de consulta para músicos sobre esse tema: *The Interpretation of the Music of the 17th and 18th Centuries*, publicado em 1915. Nele, o autor reúne pela primeira vez uma considerável quantidade de informações históricas sobre a performance da música antiga, recolhidas de tratados e documentos da época. O prefácio do livro surpreende pela audácia contra o cânone românico e a proposta dogmática para a retomada de uma prática musical esquecida:

Por novecentos anos a notação musical progrediu, e ainda está longe da perfeição. Não temos consciência disso em relação à música moderna, pois a maior parte do que precisamos tocar já é conhecido por nós através de uma audição prévia, quando não, o estilo da música é familiar o

¹⁰¹ No original: “Of all pioneers of early music, it was Arnold Dolmetsch more than anyone else who was committed to the idea that performers should try to play music in the way its composers intended. He, more than anyone else, is the founding father of the ‘cult of authenticity’. He is one of those seminal figures in the history of music who is as important for the enormous influence he had on later generations as for his own formidable achievements”.

suficiente para conseguirmos interpretar corretamente o texto escrito sem precisar pensar muito. Se retrocedemos no tempo, as dificuldades aumentam. Voltamos a uma época quando o que é hoje chamado de ‘música antiga’ era simplesmente fora de moda. Desde essa época até a retomada que agora está em progresso, a atenção dos músicos se afastou tanto dessa ‘música antiga’ que nenhuma tradição sobreviveu. [...] Informações confiáveis se encontram somente nos livros de instrução que os velhos músicos escreveram sobre sua própria arte. [...] Para se ter uma visão completa do assunto, temos que analisar e comparar todos os documentos à disposição. Nenhum autor é claro sobre todos assuntos, nem mesmo sobre suas próprias obras. O que mais queremos saber é frequentemente o que foi omitido ou tratado de modo superficial. Em tais casos temos que procurar em outra parte o conhecimento desejado; e se um só documento não nos fornece esse conhecimento, temos que deduzi-lo a partir de uma combinação de fontes. Não nos falta material para nossos estudos, o que é uma boa coisa, pois temos muito que aprender.¹⁰² (DOLMETSCH, 1915, p. v-vii).

Dolmetsch foi também um grande defensor da utilização do *instrumentarium* de outras eras, como ferramenta indispensável para a aplicação dos conhecimentos assimilados nos documentos de época. A partir de então, o uso dos instrumentos antigos se tornou uma condição *sine qua non* para a interpretação especializada da música antiga, apesar de seu início relativamente tímido, como comenta Bruce Haynes:

Havia interesse pelos instrumentos originais, embora nessa época o interesse fosse por tipos de instrumentos que não possuíam então um equivalente moderno: cravo, viola da gamba, alaúde e flauta doce. A

¹⁰² No original: “For nine hundred years notation has progressed, and still it is far from perfect. We are not often conscious of this with regard to modern music, for most of what we wish to play is already known to us from previous hearing; and when it is not, the style of the music is familiar enough to enable us to interpret the written text correctly without having to think much about it. If we go back in time, the difficulties become greater. We come to the time when what is called now ‘Old Music’ was merely old-fashioned. From that time to the revival which is now in progress, the attention of musicians was so completely withdrawn from this ‘Old Music’ that no tradition of it survived. (...) Reliable information is to be found only in those books of instruction which the old musicians wrote about their own art. (...) In order to get a comprehensive view of the subject, we must analyze and compare all available documents. No single author gives full light on every point, even concerning his own works. The thing we most want to know is frequently exactly what has been left out or passed over lightly. In such cases we must look elsewhere for the desired knowledge; and if no single document gives it, we must attempt to deduce it from a combination of sources. There is no lack of material for our studies, and it is well it should be so, for we have much to learn”.

grande revolução dos instrumentos de época teve que esperar pelos 1960.
¹⁰³ (HAYNES, 2007, p. 38).

O músico que utilizava um instrumento antigo para obter uma interpretação mais consciente da música do passado passou a ser o emblema da reação contra a cultura canônica do romantismo que se perpetuava, todavia. O canonicismo continuava sendo, tanto quanto antes, a face oficial do mundo musical, o que ainda era ensinado nas escolas. Mas lentamente alguns intérpretes com convicções contrárias ao cânone começaram a se destacar, suas atuações em concertos impressionaram plateias e demonstraram na prática, através da performance, a razão da proposta que deixava o âmbito dos teóricos e pesquisadores para se inserir cada vez mais na vida musical.

5.2 A contracultura dos instrumentos antigos

Wanda Landowska foi um grande exemplo do músico-pesquisador-performer que — graças também ao seu grande carisma como artista e pessoa pública — contribuiu para a disseminação e o amadurecimento do movimento de interpretação “anticanônica” da música antiga, no início do século XX. Como pianista de grande afinidade com o repertório antigo, Landowska reagiu contra o cânone romântico assumindo a convicção artística que pregava: a obra musical certamente soaria melhor no instrumento para o qual foi composta. Apesar de ter se tornado o grande arauto do movimento de música antiga nos seus primórdios, a posição de Landowska nunca foi completamente historicista; ela foi, sem dúvida, a grande responsável pela reintrodução do cravo e de seu repertório nas salas de concerto, bem como por ter realizado as primeiras gravações no instrumento, como sua

¹⁰³ No original: “*There was interest in original instruments, although at that time the interest was in types of instrument for which there were then no modern equivalents: the harpsichord, viola da gamba, lute, and recorder. The bigger period instrument revolution had to wait for the 1960s*”.

célebre versão das *Variações Goldberg* de Bach, em 1933, porém sua abordagem em relação à *interpretação* ainda era profundamente canônica. O tipo de “cravo” idealizado por ela não tinha nenhuma inspiração histórica (ela deu instruções específicas à fábrica de pianos Pleyel para que construísse um instrumento de acordo com o seu gosto) e sua posição como intérprete era profundamente pessoal, como ela mesma confessa:

Quando estou escolhendo uma gravação, procuro uma que me pareça lógica e bonita, uma que faça justiça à prosódia de Bach, que pontue nos lugares certos. Estou ciente de que a disposição de registros nos cravos da época de Bach era diferente do meu Pleyel. Mas pouco me importa se, para obter o efeito certo, eu acabe usando meios que não eram exatamente aqueles disponíveis a Bach.¹⁰⁴ (LANDOWSKA, apud KENYON, 1999, p. 39).

A contradição da proposta artística de Landowska se atenua quando contextualizamos sua postura como fazendo ainda parte do espírito canônico. O valor incomensurável da carreira de Landowska para o movimento de música antiga (que então dava os seus primeiros passos) é, além de sua força artística, a inclusão definitiva de um instrumento “antigo” na cultura musical moderna. Graças à sua atuação, o cravo se popularizou, e um novo tipo de atuação profissional começou a se firmar no cenário: o músico especializado na execução do instrumento “antigo”. Mesmo que o cravo de Landowska estivesse longe de uma réplica de um original, ela impôs ao público e à crítica uma audição da música de Bach não ao piano, como tradicionalmente, mas num outro instrumento jamais antes escutado.

Os instrumentos antigos, com sua sonoridade não-canônica, ajudaram a concretizar e legitimar a proposta de revisão de toda a interpretação da música antiga: suas notáveis diferenças exigiam outra abordagem técnica, o resultado musical se mostrava

¹⁰⁴ No original: “*When I am working out a registration, I search for one that seems logical and beautiful to me, one that does justice to Bach’s prosody by being punctuated in the right places. I am aware that the disposition of the registers in the harpsichords of Bach’s time differed somewhat from those of my Pleyel. But little do I care if, to attain the proper effect, I use means that were not exactly those available to Bach*”.

imediatamente outro. O instrumento antigo foi a porta de entrada e o escudo utilizado pelos músicos-pesquisadores que se aventuraram a penetrar no *establishment* canônico; ele era o meio físico que materializava uma estética de contracultura.

Com o aumento cada vez maior de músicos interessados nos instrumentos antigos, o espaço conquistado pelos pioneiros também cresceu. Embora ainda em pouco número e cercada de muita polêmica — tanto pela rejeição do público e da crítica quanto por sua euforia entusiástica — toda uma geração de artistas abraçou os ideais anticanônicos e investiu sua carreira num filão recém-formado, agrupando-se em pequenas formações camerísticas, realizando turnês de concertos e as primeiras gravações. O período pós-segunda guerra mundial marca uma nova etapa do movimento de música antiga: o estabelecimento dos primeiros grupos profissionais. Como já observado anteriormente, no início do século XX o questionamento sobre a interpretação autêntica da música antiga levou à “ressurreição” de instrumentos extintos, aves raras do *instrumentarium*: o cravo, o alaúde, a viola da gamba, a flauta doce. Por um bom tempo, a natureza exótica desses instrumentos e a ausência de similares no mundo canônico garantiram algum espaço na vida de concerto; de certa maneira, sua novidade não chocava nem abalava completamente os pilares da vida musical “clássica”. Foi em torno dos anos cinquenta que o movimento de música antiga iniciou um confronto real com o mundo canônico. Simultaneamente em vários países, artistas de altíssimo gabarito fundaram seus próprios *ensembles*, que, com o sucesso obtido, atraíram a atenção de uma força cada vez mais poderosa: a indústria fonográfica.

Na Áustria, Nikolaus Harnoncourt funda em 1953 o *Concentus Musicus Wien*, a primeira “orquestra barroca” regular da atualidade. Harnoncourt, então violoncelista da Orquestra Sinfônica de Viena, juntou-se com sua mulher, Alice, violinista, e apoiados por vários colegas, como o violinista Eduard Melkus e o organista Hebert Tachezi, formaram um grupo que desafiou o cânone ao apresentar obras orquestrais célebres com outra roupagem: a partir de então se fazia necessário denominar os instrumentos canônicos de “antigos”; pela primeira vez falava-se em “violino barroco”, “oboé barroco”, e outros instrumentos que tinham um lugar inabalável dentro da tradição romântica. A companhia

discográfica Telefunken¹⁰⁵ teve um papel decisivo na longevidade do *Concentus Musicus*. Apadrinhado pela gravadora, o ensemble ganhou estabilidade e projeção internacional, e suas primeiras gravações dos Concertos de Brandemburgo de Bach com “instrumentos originais”, no início da década de sessenta, se tornaram um divisor de águas. Em menos de uma década, o grupo já possuía uma discografia respeitável, cercada de muito barulho pró e contra, fatores que sempre contribuíram para a vendagem dos discos — aliados, é claro, à impressionante personalidade musical de Harnoncourt e de seus parceiros. Na Holanda, o cravista Gustav Leonhardt e o flautista Frans Brüggen já atuavam isoladamente com sólidas carreiras, também reconhecidas pela Telefunken, para a qual iniciam uma série de gravações agregando diversos músicos de imensa qualidade artística, como Anner Bylisma, Jaap Schroeder e os irmãos Kuijken; todos formaram uma respeitável equipe de músicos pioneiros na execução dos seus respectivos instrumentos antigos. Leonhardt transformou por completo o panorama em relação ao seu instrumento, o cravo. Ele foi o primeiro a desviar da linhagem iniciada por Landowska, por utilizar sempre cravos originais ou cópias de modelos de época; sua qualidade impressionante como músico, aliada aos esforços de construtores como Skowronek, Hubbard e Dowd, mudaram irrevogavelmente os conceitos de técnica e sonoridade do cravo. Frans Brüggen foi o grande responsável pela inclusão da flauta doce na vida de concerto; ele resgatou modelos originais de flautas, ampliando consideravelmente o repertório e as possibilidades expressivas da flauta doce; seu virtuosismo insuperável e seu grande carisma deram ao instrumento um status não obtido anteriormente. Anner Bylisma e Jaap Schroeder, líderes da Orquestra do Concertgebouw (respectivamente, violoncelo e violino) trouxeram o prestígio de suas carreiras no mundo canônico para a música antiga, e os irmãos belgas Wieland, Sigiswald e Barthold Kuijken dedicaram-se ao aprofundamento e ao resgate das técnicas originais de seus instrumentos (viola da gamba, violino e flauta transversa) com uma elegância de estilo e tal comprometimento histórico que imediatamente tiveram inúmeros seguidores. Na Holanda, Leonhardt e seus colegas criaram uma estética, uma identidade musical própria, fruto do amadurecimento de anos de experimentação e gravações, fazendo dos Países Baixos até hoje um dos grandes centros de música antiga. Na Áustria, Harnoncourt e seu *Concentus*

¹⁰⁵ Hoje chamada de Teldec International Classics.

Musicus continuavam a gravar e manter o espaço conquistado num dos ambientes mais conservadores da Europa: Viena. Na Alemanha, Thomas Binkley e Andrea Von Ramm fundam nos anos sessenta o *Studio der Frühen Musik München*, responsável por um importantíssimo resgate da música medieval e renascentista, com profundas pesquisas baseadas nas tradições orais e abordagens etnomusicais. Suas gravações para a série *Reflexe* da gravadora EMI se tornaram imediatamente referência e padrão de execução da música medieval por muitos anos. Na Inglaterra, o contratenor Alfred Deller, que já havia gravado com Leonhardt, celebrizou o repertório vocal antigo do período elisabetano e iniciou uma longa linhagem de contratenores, inaugurando uma nova especialização na profissão do canto. Igualmente no Reino Unido, David Munrow funda também nos anos sessenta o *Early Music Consort of London*, o primeiro grupo inglês com uma extensa discografia, celeiro de muitos músicos que se celebrizariam mais tarde no cenário da música antiga na Inglaterra, como Christopher Hogwood.

A aura sensacionalista e polemizante que as gravações de obras “clássicas” utilizando “instrumentos de época” possuíam foi, sem sombra de dúvida, um aspecto comercial exaustivamente explorado pela indústria fonográfica. Porém, é inegável que sem a aliança com as gravadoras, que garantia a continuidade dos projetos (e também, não podemos deixar de salientar, a estabilidade financeira dos músicos), a contracultura dos instrumentos antigos não teria obtido o grau de popularidade e solidez que atingiu hoje.

A indústria fonográfica possibilitou a realização de projetos de dimensões inviáveis dentro da esfera “alternativa e experimental” do recém-estabelecido setor profissional da música. Um exemplo emblemático e de importância histórica para o movimento de música antiga foi a gravação da integral das Cantatas de Bach, produzida pela Telefunken, até recentemente considerado o mais ambicioso projeto discográfico da história: a direção musical foi dividida entre os maiores especialistas da época, Gustav Leonhardt e Nikolaus Harnoncourt, e durou de 1969 a 1989. Todas as forças da contracultura foram utilizadas nesse projeto; um cuidadoso aparato teórico, com as últimas novidades em musicologia bachiana (a utilização da recém-terminada *Neue Bach Ausgabe* — hoje a edição definitiva da obra de Bach, aparato orquestral reduzido e com

instrumentos originais, aplicação dos fundamentos da retórica como fonte de interpretação, coro de meninos também solistas); edições luxuosas em caixas que incluíam as partituras das Cantatas; e duas visões da música sacra de Bach de características contrastantes: assim, Leonhardt e Harnoncourt consolidaram suas posições como os pilares do movimento de música antiga.

A indústria fonográfica contribuiu para o *boom* da música antiga que sucedeu o início do longo projeto das Cantatas de Leonhardt/Harnoncourt. Nos anos setenta, vários ensembles se formaram, imediatamente construindo uma discografia de sucesso, que, com o respaldo da crítica, se desdobravam em turnês por vários países. Em 1969, Anthony Rooley cria o grupo *The Consort of Musicke*, dedicado à música vocal; em 1972, Sigiswald Kuijken funda a *La Petite Bande*; em 1973, Trevor Pinnock funda o *The English Concert*, Reinhard Goebel cria o *Musica Antiqua Köln* e Christopher Hogwood a *Academy of Ancient Music*; em 1974, Jordi Savall funda o *Hesperion XX*; em 1978 John Eliot Gardiner (que já dirigia o seu *Monteverdi Choir* desde 1964) cria o *English Baroque Soloists*; em 1979, Ton Koopman funda a *Amsterdam Baroque Orchestra* e William Christie cria o *Les Arts Florissants*; em 1981, Frans Brüggen funda a *Orchestra of the Eighteenth Century*.

Certamente faltam muitos grupos e músicos nessa lista: a intenção do nosso estudo não é fazer um levantamento completo de todos os grupos surgidos na época; o que queremos salientar é que a partir de um momento é notável a existência de um meio profissional, de um ambiente musical especializado que envolvia carreiras, ofertas de trabalho, realizações materiais e troca de experiências pessoais. Todos os grupos citados acima estão entre os mais antigos e célebres, e serviram como centros aglutinadores e conseqüentemente germinadores de muitas outras iniciativas. Músicos de várias partes do mundo tiveram sua formação musical transformada depois do contato com gravações vindas da Europa; muitos se dirigiram para lá com a intenção de participar de algo concreto, aprender a arte com as celebridades dos discos e se tornar também especialistas no ramo. A reação ao canonicismo era o que fundamentava e justificava o movimento de música antiga, mas, alcançado esse ponto, o próprio movimento também se tornava um

segmento autônomo do mundo profissional, tanto do ponto de vista de mão-de-obra quanto de possibilidades econômicas.

5.3 O gosto “historicamente orientado” e a tirania musicológica

O amadurecimento do movimento de música antiga pode ser verificado não só pelo considerável aumento de músicos profissionais especializados e de grupos com trajetórias meteóricas, mas também pelo impacto causado na vida musical: a inclusão de um novo tipo de produto musical no mercado alterou os hábitos do ouvinte e do consumidor de música “clássica”. O crítico Nicholas Kenyon escrevia na década de oitenta:

Pelo que eu saiba, como crítico e ouvinte, o desenvolvimento de novos estilos de execução da música do passado foi, talvez, a parte mais estimulante da vida de concerto e do mundo das gravações nas duas últimas décadas. A música contemporânea continuou tendo seus belos frutos, mas eles foram revelações isoladas dentro de um cenário incerto de estilos múltiplos e de escolas brigando por espaço. O senso de continuidade, de avanço tem sido provido pela redescoberta da música antiga, dos instrumentos antigos e de suas pouco conhecidas maneiras de tocar.¹⁰⁶ (KENYON, 1988, p. 1).

De fato, em pouquíssimo tempo as lojas de discos se encontraram repletas de gravações “com instrumentos de época” e o catálogo de compositores e obras à disposição aumentou enormemente. A indústria fonográfica percebeu o grande potencial de venda

¹⁰⁶ No original: “As far as I am concerned, as a listener and as a critic, the development of new performing styles for the music of the past has been perhaps the most stimulating part of concert-going and record-listening over the last couple of decades. New contemporary music has continued to have its rewards, but they have been individual revelations within an unclear picture of myriad styles and jostling schools. A sense of continuity, a sense of advancement, has been more fruitfully provided by the rediscovery of old music, old instruments, and unfamiliar playing styles for them”.

desses discos, seu caráter de novidade — música “inédita” vinda do passado, bem como de releitura — poderíamos dizer oxigenação — das grandes obras clássicas, estas até então sempre gravadas e regravadas de acordo com o cânone. Os principais promotores de concertos passaram a atender a demanda de um público cada vez maior para esse gênero de música, agendando grupos de música antiga nas séries “oficiais” de concerto das grandes salas. De uma maneira muito palpável, a contracultura dos instrumentos antigos se tornou um sucesso, desafiando o cânone tradicional e ocupando definitivamente os mesmos palcos e espaços na mídia. Os críticos musicais viram-se obrigados então a reformular a classificação usada em artigos e críticas; era o advento da expressão “interpretação historicamente informada” — eufemismo um tanto ambíguo que contribuiu para polemizar ainda mais as propostas anticanônicas, de natureza primordialmente artística, dos músicos que iniciaram o movimento. A polêmica inicial das primeiras gravações e concertos girava em torno da contestação, da criação de outro gosto, fruto da insatisfação dos músicos envolvidos com uma tradição engessada: o entusiasmo da contracultura. Com a institucionalização profissional (e comercial) do movimento, a polêmica passa a se fixar na dicotomia certo-errado: o segmento do gosto “historicamente orientado”, na opinião dos críticos descrentes, tiranizava o mundo tradicional, armado de evidências musicológicas e argumentos científicos, um tipo de munição frequentemente mal compreendido e mal utilizado por ambas as partes. O tom bélico da discussão centrava-se na seguinte ideia: seria mais correta a interpretação “historicamente informada”, por ser, como o nome diz, mais informada, atualizada, *updated*? A discussão frequentemente escapava da esfera artística para se concentrar na disputa pela “verdade”. O crítico Will Crutchfield comenta, em seu artigo *Fashion, Conviction, and Performance Style*: “A alta temperatura da reação contra a performance historicamente informada é intensificada pelo fato de que a comunidade da performance “tradicional” está no momento tendo que se defender a partir de uma posição enfraquecida”¹⁰⁷ (CRUTCHFIELD, 1988, apud KENYON, 1988, p. 20)

¹⁰⁷ No original: “*The high temperature of the reaction against historically informed performance is intensified by the fact that the ‘traditional’ performance community is at the moment defending itself from a position of weakness*”.

O “fetiche” musicológico da interpretação “historicamente informada” era motivo de ataque dos críticos, e com razão — mesmo que a mídia tenha sido muitas vezes responsável pelo aumento do imbróglio. Crutchfield exemplifica:

De uma forma muito séria, a performance historicamente informada obteve o destaque da discussão crítica e acadêmica. As questões colocadas sobre as versões da “Missa em si menor” de Bach por Rifkin, Parrot e Gardiner, e das sinfonias de Beethoven por Norrington e Hogwood são extensa e detalhadamente discutidas em vários jornais. Quando o “Messias” de Handel é gravado por Sir Georg Solti e Sir Colin Davis, como ocorreu recentemente, o nível da discussão não se compara: esses projetos não são recebidos como eventos musicais dignos de um interesse mais sério.¹⁰⁸ (CRUTCHFIELD, 1988, apud KENYON, 1988, p. 21).

A interferência da musicologia como introdutora de paradigmas de interpretação musical teve repercussão tanto progressista quanto “reguladora”; os músicos de qualidade artística sempre estiveram conscientes desse fenômeno. Sobre a tirania musicológica Bruce Haynes comenta: “Musicólogos como Frederick Neumann¹⁰⁹ criticavam *performers* pela falta de rigor e por usarem métodos empíricos, isto é, experimentar noções históricas na música antes que elas fossem “provadas” como “verdadeiras”.¹¹⁰ (HAYNES, 2007, p. 130)

¹⁰⁸ No original: “*Most seriously, historically informed performance has captured the spotlight of critical and scholarly discussion. The issues posed by the Rifkin, Parrot, and Gardiner versions of Bach’s ‘B minor mass’, and the Norrington and Hogwood versions of Beethoven’s symphonies, are discussed at length and in detail in numerous journals. When Handel’s ‘Messiah’ is recorded, as it recently has been, by Sir Georg Solti e Sir Colin Davis, the level of discussion is simply not comparable; these projects are not received as musical events of serious interest*”.

¹⁰⁹ Autor de livros de referência sobre ornamentação como “*Ornamentation in Baroque and Post-Baroque Music*”. Princeton University Press, 1978.

¹¹⁰ No original: “*Musicologists like Frederick Neumann criticized players for their lack of rigor, and for using empirical methods, i.e., actually trying out historical notions in real music before they had been ‘proven’ to be ‘true’*”.

Nikolaus Harnoncourt se mostra consciente do debate provocado por sua postura artística radical e combate o dogmatismo científico e o enrijecimento de uma “teoria” interpretativa:

Não é meu empenho ‘provar’ coisa alguma, somente tento transmitir de maneira acessível o conhecimento adquirido através de um intenso trabalho teórico e prático. É sempre bom lembrar que precisamente as contradições –muitas vezes só aparentes – podem nos revelar as diversas abordagens possíveis de um determinado assunto. Somente os temas e pensamentos mais simples ou superficiais se prestam a uma definição do tipo ‘é isto ou aquilo’. [...] Devemos confiar mais em um oponente honesto do que em um intelectual burocrata, capaz de arrumar seus argumentos em classificações aparentemente ordenadas. (HARNONCOURT, 1993, p. 9).

É bem verdade que a musicologia histórica avançou bastante a partir dos anos setenta, com a ajuda da aplicação prática dos conhecimentos gerados pelos músicos especializados no repertório antigo. A fundação do periódico *Early Music*, em 1973¹¹¹, é o testemunho oficialmente documentado de muitas das mais importantes discussões e avanços num campo que poderíamos chamar de “musicologia prática”. Existe um patamar bastante saudável na cooperação entre o pesquisador teórico e o músico prático: o momento em que a descoberta “científica” traz uma nova luz à visão interpretativa do músico, a modificação de algum conceito pré-formado causada por um novo argumento musicológico, que pode vir a ser uma fonte de inspiração completamente inesperada e construtiva. Podemos exemplificar aqui uma série de convenções atuais da performance “informada”, que têm imediatamente um benefício prático e uma coerência artística estimulante, com sua utilização:

-os diferentes diapasões históricos (392 Hz, 415 Hz, 430Hz, 440Hz, 465 Hz, 520Hz) que beneficiam consideravelmente a tessitura vocal das composições,

¹¹¹ Fundado por J. M. Thomson, Oxford University Press.

como por exemplo as óperas barrocas francesas (*ton d'opéra* -392Hz) ou as obras vocais venezianas (*tuono di corneto* – 465Hz).

- o uso de múltiplo contínuo nas Cantatas de Bach (cravo e órgão simultaneamente)
- o uso de diferentes tamanhos de instrumentos graves nos ensembles (contrabaixo 16', violone 8', violoncelo *piccollo*, violino tenor)
- o uso de temperamentos desiguais que valorizam a força expressiva e retórica das composições, como o mesotônico nas óperas de Monteverdi
- o equilíbrio orquestral obtido com uma seção de metais utilizando instrumentos sem o sistema de válvulas.
- a surpreendente riqueza e complexidade obtidas no repertório instrumental renascentista e barroco colocando-se em prática as técnicas de ornamentação e improvisação do estilo.

Para o músico alheio ao debate — em nossa opinião, desnecessário — sobre a tirania musicológica e a questão da “autenticidade”, as descobertas das pesquisas acadêmicas são ferramentas úteis e coerentes com o espírito da proposta artística aqui estudada: o espírito aberto para o novo, a constante indagação sobre as práticas interpretativas e execucionais da música do passado, com a consciência do fato de que na história da música vários séculos de música foram aplainados por uma única estética musical dominadora. Para o músico/artesão/artista, o resto é silêncio.

Contudo, a polêmica da “autenticidade” atravessou as fronteiras do ato musical em si e ganhou uma posição de destaque durante a consolidação definitiva do movimento de música antiga — e, conseqüentemente, a aceitação dele por parte da comunidade musical. Essa polêmica ilustra o momento social e intelectual marcado por uma pluralidade de ações artísticas de grande diversidade estética, característica do pós-modernismo. A

nosso ver, a discussão muito em voga na década de oitenta sobre o “certo e errado”, ou o “autêntico” teve tantas nuances quanto utilizações. Joseph Kerman, no seu *Contemplating music: challenges to Musicology*, declara que “autêntico é um termo maléfico que tem causado eterna acrimônia, pois ressoa com vibrações falsamente positivas”¹¹² (KERMAN, 1985, p. 192). Richard Taruskin ataca numa direção mais precisa no seu artigo *The pastness of the present and the presence of the past*:

Ainda queremos realmente falar de ‘autenticidade’? Espero que um consenso esteja se formando: que o uso dessa palavra em conexão com a performance da música — em especial para definir um estilo, uma maneira ou uma filosofia de performance específica — não seja nem descrição nem crítica, mas sim, propaganda comercial, expediente dos assessores de imprensa e promotores.¹¹³ (TARUSKIN, 1988, apud KENYON, 1988, p. 137).

Taruskin, na sua crítica ao movimento de música antiga em outros textos de sua autoria, como *Text and Act* (TARUSKIN, 1995), aponta as deficiências do propósito de autenticidade em interpretações já imbuídas de anacronismo histórico sob um invólucro de oportunismo comercial, e Kerman defende que a musicologia tem coisas mais importantes a fazer do que providenciar material para músicos práticos. A combinação dessas duas posturas gerou outra mais atenuada, porém ainda embasada na polêmica do “certo/errado” nas interpretações, como a de Gary Tomlinson em *The Historian, the Performer, and Authentic Meaning in Music*:

O significado autêntico de uma obra musical não é o significado de que seus criadores e sua audiência a investiram. Ele é, na verdade, o significado de que nós, durante a interpretação de atos históricos de vários

¹¹² No original: “Authentic is a baleful term which has caused endless acrimony, for it resonates with unearned good vibrations”.

¹¹³ No original: “Do we really want to talk about ‘authenticity’ anymore? I had hoped a consensus is forming that to use the word in connection with the performance of music – and especially to define a particular style, manner, or philosophy of performance – is neither description nor critique, but commercial propaganda, the stock-in-trade of press agents and promoters”.

tipos, acreditamos que seus criadores e sua audiência a tenham investido.
¹¹⁴(TOMLINSON, 1988, apud KENYON, 1988, p. 115).

Já na virada do século XXI a discussão crítica sobre os objetivos e méritos do movimento de música antiga se torna menos combativa ou defensiva. John Butt, no seu *“Playing with History”*, nos mostra um panorama atual menos polêmico, mais atenuado de disputas conceituais e categorizações simplificadoras, porém consciente da constante fonte de polêmica:

A performance é mais do que nunca importante como elemento musicológico. Entretanto ela o é agora mais como ferramenta da ontologia e da tradição receptiva das obras, instituições e grupos de intérpretes, ou como complemento de análise. Contudo, a afirmação de Kerman, de que a maioria dos não envolvidos nessa temática normalmente associariam a musicologia à música que eles ouvem nos concertos, em particular os de resgate de um repertório mais antigo, provavelmente ainda é válida.¹¹⁵ (BUTT, 2002, p. 7-8).

De certa maneira, a posição atual do movimento “historicamente orientado” tende a ser menos contestada ou polemizada, já como parte de um segmento concreto do mundo musical profissional. As constantes novidades e “atualizações” resultantes das descobertas musicológicas são assimiladas como um componente intrínseco que define o próprio movimento: não se procura afirmar, nem por parte dos músicos nem da crítica especializada, algum tipo de verdade. Transformações sucessivas e até mesmo drásticas ocorreram de forma periódica durante as décadas que passaram; os conceitos e maneiras de interpretação, técnica e gosto mudam sempre, mostrando que, felizmente, o propósito

¹¹⁴ No original: *“The authentic meaning of a musical work is not the meaning that its creators and first audience invested in it. It is the meaning that we, in the course of interpretative historical acts of various sorts, come to believe its creators and audience invested in it”*.

¹¹⁵ No original: *“Performance is more important as an element of musicology than ever, but now more as a feature of the ontology and receptive traditions of works, institutions or performing communities, or as a counterpart of analysis. Nevertheless, Kerman’s assumption that most outsiders would normally associate musicology with the music they hear at concerts and particularly with the unearthing of older repertoires, probably still holds true”*.

embrionário de inquietude artística e contestação contra a “formação de cânones” não está tão dissolvido, apesar da tendência natural e quase inevitável do engessamento desse movimento como uma instituição igualmente — e paradoxalmente — canônica.

5.4 A institucionalização do ensino da “interpretação histórica”; exemplos emblemáticos de Haia e Basileia

O amadurecimento do movimento de música antiga trouxe consigo sua institucionalização. O *boom* dos anos sessenta e setenta mostra um cenário com um número cada vez maior de músicos profissionais se especializando na performance dos instrumentos antigos e ocupando um lugar de destaque no mundo musical. O sucesso da trajetória desses músicos célebres atraiu o interesse de outros colegas que, profundamente influenciados pelos pioneiros, contribuíram de forma decisiva para consolidar toda a proposta como uma prática real: um gosto musical específico, executado de maneira também específica, e que se torna uma profissão, uma carreira. Essa nova prática foi documentada e conseqüentemente muito bem divulgada: as turnês de concertos e a distribuição discográfica se encarregaram desse processo.

Quando falamos do entusiasmo das plateias em resposta a esse novo *métier*, devemos especificar que grande parte dela é formada pelos estudantes de música e por aqueles que aspiram à profissão de músico; a vida deles é profundamente alterada após o contato com os novos profissionais da música antiga. Nesse ponto retornamos ao tema nuclear do nosso estudo: a formação do ofício de músico, o aprendizado do *métier*. Estudantes de música passaram a desejar a profissão do músico especializado nas práticas históricas; muitos quiseram “aprender” como se tornar um músico dessa categoria.

Até a consolidação do movimento de música antiga, conforme vimos anteriormente, a profissionalização do músico — e sua formação — se dava através do

ensino oferecido nas escolas de música, estas moldadas dentro modelo canônico da era do *Conservatoire*. Portanto, o sistema de ensino tradicional não incluía na sua grade curricular o ensino da interpretação histórica da música antiga: essa estética e prática musical iam justamente contra o que se ensinava nas escolas. O que observamos no período que antecede a segunda guerra mundial são casos isolados de orientação feita pelos pioneiros. A propriedade da família Dolmetsch em Haslemere, na Inglaterra, se tornou um centro de convivência de músicos e amadores, num misto de oficina e promotora de eventos; em 1925 foi fundado ali o *International Dolmetsch Early Music Festival*. Wanda Landowska lecionou na *Hochschule für Musik* de Berlim de 1912 a 1919, e sua residência em Saint-Leu, na França, também se tornou um centro de peregrinação de admiradores e estudantes, que frequentavam a sala de concertos de sua casa, sempre ocupada com aulas e saraus. Porém a mais importante iniciativa do gênero para o movimento de música antiga nessa época foi a fundação, em 1933, da *Schola Cantorum* de Basileia, Suíça, por um grupo de músicos liderados pelo virtuose da viola da gamba August Wenzinger (1905-1996). Pela primeira vez, um currículo formal foi estabelecido para o ensino de técnicas antigas a estudantes de música. Howard Meyer Brown comenta a respeito:

O estabelecimento da Schola Cantorum, que tem mantido sua eminência até hoje, marcou outra etapa importante na história do movimento de música antiga, pois sua existência ofereceu um reconhecimento oficial do fato de que a música antiga era um ramo de estudo legítimo e permitiu a criação de um fórum para a exploração de questões como as da autenticidade.¹¹⁶ (BROWN, 1988, apud KENYON, 1988, p. 45-46).

A partir da *Schola Cantorum* observamos uma nova era: a legitimação da formação escolar *ad hoc* do especialista nas práticas interpretativas. Não se trata aqui da carreira acadêmica do musicólogo das universidades; esta continuará a existir

¹¹⁶ No original: “*The establishment of the Schola Cantorum, which has maintained its eminence to the present day, marked another important stage in the history of the early music movement, for its existence offered official recognition of the fact that early music was a legitimate branch of study, and it offered a forum to explore such questions as those about authenticity*”.

paralelamente, dentro dos moldes que já existiam, isto é, como ciência, como uma das engrenagens do *corpus* das próprias universidades. Estamos falando agora de um curso de formação do músico profissional, prático, dentro da realidade europeia de ensino musical, isto é: o sistema metodizado de ensino profissionalizante da era do *Conservatoire*. Não seria exagero afirmar que assim se inicia uma lenta revolução no sistema de ensino de música e de filosofia educacional; um novo elemento se insere na fábrica perpetuadora do cânone romântico, um elemento, que além de novo é uma antítese das bases estéticas sobre a qual todo o ensino estava construído. É bem verdade que a *Schola Cantorum Basiliensis* se iniciou como uma instituição independente, criada para um propósito específico: uma espécie de nicho alternativo para compensar a ausência desse foco nas escolas de música tradicionais. Esse modelo de instituição também não era novo — em Paris, Charles Bordes e Vincent D’Indy haviam fundado uma *Schola Cantorum* em 1894, dedicada à música sacra vocal. Contudo, graças ao empenho de Wenzinger em dar um cunho não somente de estudo e preservação da música do passado, mas sobretudo didático e formativo¹¹⁷, é a partir da experiência de Basileia que podemos realmente identificar uma escola especializada no preparo de estudantes para a vida profissional nesse campo. Mais tarde, em 1954, a *Schola Cantorum Basiliensis* fundiu-se com outras escolas de música da Basileia formando a *Musik-Academie de Stadt Basel*, e a partir de então se torna parte do sistema de ensino oficializado. É o fim da “marginalidade” pedagógica do ensino das práticas interpretativas históricas e das técnicas dos instrumentos antigos.

Mesmo um pioneiro como Gustav Leonhardt teve passagem pela célebre *Schola Cantorum*, onde estudou cravo e órgão com Eduard Müller, de 1947 a 1950. Em 1954, Leonhardt é nomeado professor no Conservatório de Amsterdam, começando então a mudar o panorama do ensino institucionalizado na Holanda. Sua presença e a existência do curso oficial de cravo nesse país foi o início do movimento que atraiu músicos de vários países, ensejando uma vida musical profissional sólida e movimentada, como já comentamos anteriormente. A Holanda (incluamos também a Bélgica) se sobressaiu pela

¹¹⁷ Wenzinger elaborou e publicou, em 1935, um método de viola da gamba, *Gambenübung*, para utilização na *Schola Cantorum*. Durante seus anos de magistério, foi também responsável por várias produções orquestrais e vocais, que figuram entre os primeiros projetos didáticos do gênero. Em 1955 Wenzinger grava a primeira versão “histórica” do *Orfeo* de Monteverdi, para o selo Archiv.

rapidez com que seus músicos especializados alcançaram a maturidade e a celebridade. As carreiras dos grupos *Leonhardt-Consort*, *Brüggen Consort*, *Concerto Amsterdam* (direção de Jaap Schroeder) e *Alarius Ensemble* (composto pelos irmãos Kuijken) movimentavam enormemente a vida cultural dessa região da Europa, e a notoriedade de seus músicos gerava cada vez mais seguidores. Esse panorama permitiu finalmente a criação, em 1969, de todo um departamento de música antiga no *Koninklijk Conservatorium Den Haag* — Conservatório Real de Haia —, um caso inédito no gênero. A iniciativa de Haia foi pioneira e diversa da basileense em sua gênese. Em seu caso, uma instituição “tradicional” criou, a partir do zero, toda uma seção dentro do seu corpo docente: tratava-se de um projeto *ad hoc*, concebido como uma unidade, para oficializar o lado pedagógico de uma realidade que há muito já existia na vida musical dos Países Baixos. Foi uma resposta — e uma reação — do sistema institucionalizado de música, o inegável reconhecimento à concretude do movimento de música antiga; e mostrou também — um fator de interesse do nosso estudo — a necessidade para o modelo *Conservatoire* de assimilar a música antiga como parte da mecânica educacional e pedagógica, para que a escola de música continuasse, assim, com o papel de formadora da vida musical como um todo.

O corpo docente do recém-criado departamento de música antiga do Conservatório Real de Haia foi formado pelos célebres músicos que encabeçavam o movimento nos Países Baixos: Frans Brüggen, Anner Bylsma, Wieland Kuijken, Sigiswald Kuijken, Barthold Kuijken, Bruce Haynes. A procura internacional de alunos foi imediata. O flautista brasileiro Ricardo Kanji, pioneiro do movimento de música antiga no Brasil, foi o primeiro brasileiro a se dirigir à Holanda para se especializar (lá permaneceu por vinte e cinco anos, sucedendo Frans Brüggen, em 1972, na cadeira de flauta doce do Conservatório). Conta ele sobre a atmosfera singular dessa época:

Sabíamos que éramos praticamente uma escola única no mundo, e muitos alunos vinham do exterior para estudar no conservatório, que tinha um time de professores de excelência, todos ativos na vida musical de concertos e gravações. Houve uma grande enxurrada de alunos dos

Estados Unidos, do Japão, da Europa e da América do Sul, em todas as áreas: flauta, violino, cello, alaúde, cravo e canto. (KANJI, 2011).

Kanji também nos relata a experiência inicial do “enquadramento” da música antiga no sistema institucionalizado de ensino holandês:

Naquela época, tudo era novo e vibrante, e a especialização em música antiga tinha um ar de rigidez, achava-se que não se deveria mais tocar os instrumentos modernos, pois desconcentrariam a atenção para as novas técnicas. A metódica foi construída de uma maneira prática e segundo o que achávamos necessário ensinar. Tínhamos formado um programa de estudos de ano a ano, com mais ou menos os requisitos do desenvolvimento do aluno, como se faz hoje também, em qualquer escola. Essa necessidade de entrar nas regras do currículo escolar não foi um fator negativo, somente organizatório. (KANJI, 2011).

A experiência bem-sucedida de Haia estimulou, a partir de então, outras escolas da Europa a incluir o curso de instrumentos antigos no seu currículo escolar. Assim, a institucionalização do ensino das práticas históricas se tornou um fato, materializando com isso os ensinamentos de seus professores; “escolas” de técnica e gosto marcantes se formaram graças às sucessivas gerações de alunos com uma origem pedagógica comum. Haia e Basileia se tornaram dois polos que irradiaram seu exemplo e suas tendências por vários outros países, e durante décadas foram os centros formadores de paradigmas de interpretação da música antiga e da técnica dos instrumentos antigos.

CAPÍTULO 6 – O PARADOXO

O capítulo final do nosso estudo procura tornar mais visível uma situação decorrente da oficialização do ensino da música antiga nas escolas atuais: a práxis da interpretação histórica — fruto da reação ao canonicismo — como parte de uma organização educacional estruturada nos modelos de pedagogia musical vigentes, herdeiros diretos do *Conservatoire* de Paris. A inclusão dos cursos de instrumentos antigos nas principais escolas de música concretizou uma proposta artística que, embora em constante estado de avaliações, descobertas e incertezas, trouxe consigo novas (melhor dizendo, antigas) ramificações para o *corpus* da educação musical contemporânea. As “verdades” da tradição canônica, profundamente arraigadas nos fundamentos do ensino de teoria musical e de interpretação, foram destituídas de seu caráter inquestionável para tomarem seu lugar — com o devido mérito — como produto do pensamento estético e pedagógico do Romantismo.

Hoje, a escola de música enfrenta o desafio de oficializar a transmissão de conceitos e ensinamentos que, superficialmente ou num patamar mais profundo, se apresentam como alternativos ou até mesmo contraditórios entre si. A relativização dos “axiomas” pedagógicos cristalizados pelo ensino metodizado da era *Conservatoire* é, sem dúvida, um tema que merece muito mais aprofundamento e é de vital importância para a compreensão do nosso ambiente cultural; as diretrizes futuras sobre os objetivos da educação musical e da profissionalização do músico indubitavelmente deverão incluir os temas aqui abordados, bem como a reflexão que eles possam produzir. Dentro da linha de pensamento que mantivemos até aqui, apresentaremos certas particularidades do ensino das práticas históricas que se chocam — positivamente — com o método uniformizado tradicional, produzindo paradoxos tanto em níveis práticos quanto filosóficos: como não termos em mente, após estudar o assunto na ótica aqui proposta, que as ferramentas da tradição artesanal mestre/aprendiz — verdadeiros “tijolos” da reconstrução da práxis histórica — são justamente aquelas sepultadas pelo ensino metodizado do *Conservatoire*? E

mais adiante: o “ensino” das práticas históricas segundo uma pedagogia moderna, metodizada, não seria contraditório à sua própria natureza?

6.1 O ensino da práxis musical do passado dentro do sistema metodizado atual

A retomada das práticas históricas de execução e interpretação foi um fenômeno de reação à cristalização do canonicismo na cultura musical do Ocidente, conforme já vimos no capítulo anterior. Ao descobrirem outras explicações e meios para executar a música do passado, inexistentes no modelo oficial de ensino, vários músicos trouxeram à tona assuntos essenciais à proposta, que inevitavelmente se incorporaram ao léxico musical dos que se dedicam a essa práxis. Surgiu então um novo tipo de bagagem musical, enriquecida de conquistas intelectuais para uma compreensão mais aprofundada do significado da música em questão. Após a surpreendente maturação do movimento de música antiga durante o século XX, hoje se tem conhecimento de várias ferramentas musicais que são, de uma maneira bem concreta, amplamente empregadas pelos músicos especializados, mas que não constavam do programa de ensino musical canônico. Citemos algumas:

- ornamentação e improvisação (com suas diversas técnicas e estilos)
- o conceito de *inégalité* na leitura e execução musical
- a visão retórica da música como ferramenta de análise, apreciação musical e performance
- o uso de diversos diapasões e sistemas de afinação antigos

- a reutilização de instrumentos e de suas respectivas técnicas, antes considerados “obsoletos”.

Como se vê com apenas alguns exemplos, tratamos aqui de aspectos tanto teóricos quanto práticos, de ingredientes fundamentais na formação do especialista em música antiga, mas que, por sua novidade, se chocam com as bases do ensino musical tradicional. Durante o aprendizado no recém-criado “curso” de práticas interpretativas históricas nas escolas, o estudante de música passou a ter acesso ao conhecimento que potencialmente contesta os paradigmas da educação musical canônica. Contudo, pouca coisa mudou na estrutura e no funcionamento desta, porque a chave pedagógica encontrada para a implementação do ensino das práticas históricas nas escolas foi o antagonismo ou o “antimodelo”. Isso quer dizer que, de uma maneira abrangente, primeiro se aprende, para depois “desaprender”. A essência anticanônica do movimento de música antiga colaborou para esse tipo de enquadramento dentro do *corpus* educacional das escolas. O sistema institucionalizado de ensino — metódico nas suas bases — encontrou um lugar para o movimento “alternativo”, posicionando-o como um setor específico e, por consequência, ainda não inteiramente absorvido pelo processo de formação musical do indivíduo. Esse ensino se tornou uma especialização *a posteriori*: boa parte do que é pedagogicamente desenvolvido nos cursos de música antiga resulta numa “alteração” do que o aluno aprendeu no ensino tradicional de música, objetivando a construção de outro gosto musical e o aperfeiçoamento nas técnicas de execução pré-românticas. Do ponto de vista institucional, a pedagogia do “antimodelo” sustenta em si mesma uma formalização metodológica: após o aprendizado das regras gerais, passa-se às exceções. É nesse contexto que o estudante de música antiga aprende os rudimentos da práxis; a novidade da informação histórica é assimilada pelo aluno como parte de uma desconstrução de sua formação anterior.

Assim, o estudante que se inicia no “violino histórico” se depara com um tipo de diretriz metodológica oriunda do sistema de ensino institucionalizado: desconstruir o

“violino moderno”, para então descobrir seu predecessor, eliminando aos poucos o que é inegavelmente canônico; o meio físico — ou seja, o instrumento antigo propriamente — revela por si só suas particularidades e exigências técnicas, porém é inegável que um pensamento metodológico “antimodelo” também está presente no processo mental (conjectura, experimentação e conclusão) do aluno, pelo menos no início do aprendizado. A própria origem canônica de toda a formação musical do aluno força-o a aprender através da comparação com algum conhecimento já adquirido ou preexistente. Na desconstrução do violino moderno, o estudante de violino histórico descobre que uma boa dose de desobediência aos ensinamentos canônicos é o que define o violino do *ancien régime*, tais como:

- utilizar a desigualdade entre as arcadas como uma importantíssima ferramenta retórica e expressiva, e não como um defeito técnico;
- libertar-se do compromisso com o *vibrato* constante — como regra de produção sonora — para torná-lo um riquíssimo ornamento, tão infinito nas suas gradações quanto nos seus efeitos;
- “desaprender” que não há uma posição fixa para as notas -,por exemplo, fá sustenido não é o mesmo que sol bemol, ou aprendendo outros sistemas de afinação — ampliando consideravelmente a geografia da *tastiera* (espelho) do violino;
- assumir que o violino não é só um instrumento que “canta” ou “toca”, mas que também “fala”, incorporando na técnica de arco uma consciência retórica da importância da pronúncia, articulação e métrica musicais.

No âmbito teórico o caminho não é diferente. Por exemplo: para que o aluno aprenda as técnicas de ornamentação barroca (sobretudo a de estilo italiano, que requer grande liberdade do intérprete e, conseqüentemente, uma interferência decisiva no texto

musical), ou a prática da execução da *inégalité*, ele passa por um processo de “reeducação” de suas bases de teoria musical; ao contrário do conceito canônico, a notação musical passa a ser vista como imprecisa e voluntariamente vaga, ou seja, não se toca necessariamente o que está escrito. É a rejeição da prática de execução literal da partitura — axioma do conceito de obra de arte fechada do canonicismo — que norteia o processo de aprendizado de outros hábitos musicais.

Assim, com o objetivo pedagógico de formar outro gosto e outra atitude musical, os departamentos de música antiga das escolas construíram aos poucos a sua grade curricular específica, anticanônica: classes sobre notação musical antiga, análise musical com base nos fundamentos da retórica, aliadas aos tópicos não-canônicos de performance, como baixo-contínuo e improvisação, além da prática dos instrumentos antigos.

Apesar do moto “desaprender o que foi aprendido” se encaixar no contexto pedagógico requerido pelo sistema de ensino, ele desencadeia certa anarquia metodológica. A notação musical antiga, para citarmos um caso específico, leva o sistema metodizado de ensino a se deparar com sua antítese e, mais ainda, com sua ineficácia em relação às “teorias musicais” do universo pré-*Conservatoire*. Por exemplo:

- o pensamento artesanal por trás da notação imprecisa dos *préludes non mesurés* de Louis Couperin (1626-1661), do *stylus phantasticus* das obras de H.I.F. Biber (1644-1704), J.H Schmelzer (1620-1680) e J.J Walther (1650-1717)¹¹⁸, ou dos acordes nas *Sonatas e Partitas* para violino solo de Bach, conta com a forte dose de individualidade, improviso e declamação retórica típicos do barroco, impossíveis de serem padronizados;
- a execução da *inégalité* como parte de um gosto musical extrapola uma simples formulação de regras, pois o próprio conceito de “desigualdade” traz

¹¹⁸ Repertório virtuosístico de grande relevância para o violino no século XVII. Destacam-se as obras *Rozenkranz Sonaten* de Biber, *Sonate Unarum Fidium* de Schmelzer e *Scherzi Musicali* de Walther.

dentro de si certa repulsa à precisão mensurável dos valores rítmicos executados;

- as técnicas de ornamentação e improvisação são presas a um léxico gramático-musical bem definido pelo estilo e o contexto cultural de cada época, porém sua realização foge a uma “receita” fixa padrão, ou a uma aplicação literal de regras predeterminadas.

O ensino metodizado da era *Conservatoire* obedece a uma teoria musical (e conseqüentemente à sua aplicação prática) padronizadora, regulamentadora; Bruce Haynes distingue o tipo de notação musical dessa época, chamando-a de “prescritiva”, em oposição à notação “descritiva” do *ancien régime*, muito menos pragmática:

A notação descritiva oferece uma imagem ou uma visão da peça, um ideal a almejar. Mas ela não necessariamente fornece os meios técnicos para a sua realização. Estes são deixados a cargo do intérprete. O objetivo da notação prescritiva, por outro lado, é justamente o oposto: orientar o músico numa série de atos específicos para produzir uma peça musical. É como desenhar conectando pontos — a imagem não aparece até que os pontos estejam ligados na sequência correta.¹¹⁹ (HAYNES, 2007, p. 104).

A filosofia metodizada da era *Conservatoire* não se encaixa perfeitamente nos moldes pedagógicos que tornaram a notação “descritiva” possível e eficaz à sua maneira: tanto a teoria musical quanto a tradição interpretativa anteriores à era *Conservatoire* obedeciam a outra lógica, sustentada pela tradição pedagógica individualizada da relação mestre/aprendiz. Por isso, os departamentos de música antiga das escolas atuais também tiveram que incorporar, de alguma forma, um pouco da pedagogia tratadística que está por

¹¹⁹ “*Descriptive notation offers a picture or vision of a piece, an ideal toward which to strive. But it does not necessarily provide the technical means to realize it. These are left in the performer’s domain. The goal of prescriptive notation, on the other hand, is just the opposite: to direct the player in a particular series of acts that produce a piece of music. It is like drawing by connecting the dots – the picture does not emerge until the dots are joined in the correct sequence*”.

trás de toda a informação disponível nos documentos de época, para que esse conhecimento tomasse forma e encontrasse sua utilidade dentro do processo de aprendizado. Assim, a presença do tratado no ensino institucionalizado de música se tornou também uma ferramenta pedagógica, bem como o legado indispensável do professor/mestre especialista, que transmite aos alunos sua própria experiência pelos caminhos não-lineares e individualizados da práxis histórica.

6.2 Tratado *versus* Método

A partir do ponto de vista do nosso estudo, podemos refletir sobre certos aspectos paradoxais no ensino da música antiga nas escolas atuais. Grande parte da informação e do conteúdo pesquisado e ensinado provém de fontes que não possuem a *inventio* metodológica sobre a qual todo o ensino de música contemporâneo está construído. Em nossa opinião, o paradoxo da institucionalização do ensino das práticas musicais históricas começa com o material estudado nas salas de aula: as fontes históricas — obras musicais e tratados sobre sua práxis — escapam a uma possibilidade de síntese do panorama estudado. O desafio dos professores para construir um “curso” com uma duração determinada, segundo uma grade curricular palpável, consiste em incorporar em sua experiência como pedagogos todas as lacunas, inconsistências e contradições típicas do universo pedagógico pré-*Conservatoire*, e de alguma forma transformá-las no próprio material condutor do aprendizado. Assim, o professor assume a postura do artesão, que ensina compartilhando com os alunos sua própria experiência pessoal; sem esse cuidado, a lógica não-linear dos tratados, em vez de se transformar no elemento libertador das amarras pedagógicas do canonicismo, torna-se um profundo e paradoxal equívoco: quando o tratado é visto como método.

Citemos por exemplo o estudo da ornamentação da música instrumental dos séculos XIV e XVII — as *diminuzioni*¹²⁰. Para o aprendizado dessa arte, dispomos de vários motetos e outras obras vocais com versões “diminuídas” por autores da época, bem como de tratados sobre diminuições, entre eles:

- *Il primo libro nel quale si tratta delle glose sopra le cadenze* (1553), de Diego Ortiz (c.1510- c.1570)

- *Il vero modo di diminuir con tutte le sorti de strumenti di fiato, corde et di voce humana* (1584), de Girolamo dalla Casa (morto em 1601)

-*Ricercate, passaggi et cadentie, per potersi essercitar nel diminuir terminatamente con ogni sorte d'instromento* (1585), de Giovanni Bassano (c.1550-1617).

Toda essa documentação está, evidentemente, numa linguagem tratadística. Não há uma receita metódica sobre “como fazer” as diminuições, mas sim uma catalogação de exemplos que mostram “como elas são”. O espírito artesanal desses autores novamente se revela na apresentação estática, em forma de *tableau*, das fórmulas de ornamentação. Bassano propõe em torno de quatro a oito exemplos de diminuição para cada intervalo específico (segundas, terças, quartas, etc., ascendentes e descendentes), bem como várias sugestões de cadências diminuídas (BASSANO, 1976, p. 14-17). Mais uma vez, uma lista como essa mostra as “ferramentas” do artesanato, mas não a ação artesanal da ornamentação. Há, no máximo, uma demonstração criptografada dessa prática: Bassano publica junto com sua “bula” de diminuições uma coletânea de *ricercate*, mostrando um produto final com o emprego de suas ferramentas ornamentais.

¹¹⁹ Gênero de ornamentação típica da Renascença e do início do Barroco, utilizada inicialmente pelos instrumentistas ao executar o repertório vocal. As “diminuições” das partes vocais se tornaram cada vez mais elaboradas, chegando a distorcer completamente sua natureza vocal para se tornar idiomáticamente instrumentais. A ascensão da música instrumental e de uma linguagem respectivamente idiomática, que culminou no Barroco, deve-se à crescente sofisticação dos instrumentistas na execução das diminuições.

O que queremos ressaltar aqui é: dentro do currículo sistematizado das escolas de música, as fontes primárias em linguagem tratadística não sustentam em si um método de ações e procedimentos pedagógicos autossuficientes. Para que tal documento tenha utilidade, é necessário aplicá-lo artesanalmente: aprende-se a utilizar as ferramentas junto com o exemplo e a bagagem do mestre/artesão, isto é, através da emulação de sua experiência pessoal e da assimilação do “gosto” que sua arte impõe. Nesse caso, é a *thékne* do professor experiente que complementa o aprendizado, concretizando a prática apenas sugerida ou descrita nos documentos em linguagem tratadística. A chave pedagógica dos tratados é o exemplo prático do mestre, que materializa o ensinamento. A expressão “bom gosto” — *locus topicus* exaustivamente empregado na maioria dos tratados setecentistas — quer dizer, na linguagem tratadística, a ação artesanal contextualizada, parte de uma tradição, de um consenso amadurecido sobre como “fazer” com mais “arte”. Quantz, no seu *Versuch...* expõe claramente sua posição de mestre ao defender a forma de aprendizado do gosto como um legado transmitido através da emulação:

Deve-se ter em conta que às vezes levaria muito tempo, outras vezes seria mesmo impossível, dar provas demonstrativas de assuntos que dependem quase sempre do gosto. Quem não deseja confiar no meu gosto, o qual procurei insistentemente purificar através de longa experiência e reflexão, está livre para tentar o contrário do que eu ensino e então escolher o que é melhor para si.¹²¹ (QUANTZ, 1985, p. 8).

A informação musical obtida nos documentos históricos não ensina o gosto, apenas o sugere; como na culinária, apenas seguir uma receita não basta: é necessário saber qual é o seu contexto gastronômico e cultural, pois é dele que o gosto se origina. Nessa analogia, o cozinheiro é a fonte primária da ação artesanal e o representante (ou criador) de um gosto; é a presença do cozinheiro que justifica e explica a existência da receita; ele é a

¹²⁰ No original: “Here one should remember that at times it would take too long, at times it would be impossible, to give demonstrative proofs of matters that nearly always depend upon taste. Anyone who does not wish to trust my taste, which I have diligently endeavoured to purify through long experience and reflection, is free to try the opposite of that which I teach, and then choose what seems best to him”.

personificação do gosto vivo e mutável de um determinado contexto cultural que, embora vasto e abrangente, é construído em suas bases pela individualidade. A produção alimentícia industrial seria, dentro da visão apresentada nesse estudo, resultado da repetição metódica e sistematizada de uma receita que, mesmo tendo uma origem artesanal, perdeu a sua individualidade, se tornou padronizada. Não pretendemos usar esse exemplo como uma forma de *reductio ad absurdum*; nossa intenção é refletir sobre como o pensamento tratadístico é benéfico para as artes e, no caso específico do estudo e do ensino das práticas musicais “ressuscitadas”, como a filosofia artesanal é a forma mais coerente de interpretação de suas fontes primárias.

Dando continuidade à nossa análise, constatamos que o ensino das práticas históricas envolve, na sua essência e pureza, uma pedagogia mestre/aprendiz: o material de estudo forçosamente exige uma *imitatio exemplorum*, pois os ensinamentos em questão vão além do treinamento mecânico; a *tékhnē* do professor é nesse caso a fonte primária iniciadora de um gosto que não possui ligações com a tradição vigente. No caso da primeira geração de professores, foram eles os reiniciadores de uma tradição artesanal interrompida com o ensino uniformizado da era *Conservatoire*. Os departamentos de Basileia e Haia atraíram estudantes de todo o mundo por possuírem um corpo docente composto de artistas que ensinavam uma *tékhnē* nova, isto é, sem uma origem canônica. Formulando melhor, eles foram os fundadores de uma nova tradição; ainda que a inspiração tenha sido as antigas práticas interpretativas e a premissa tenha sido o respeito pela “autenticidade”, os novos mestres/artesãos passaram a perpetuar nas escolas um legado artístico que, até então, não pertencia a nenhuma “genealogia” pedagógica — outro elemento paradoxal numa proposta que primordialmente busca uma ligação com o passado. Porém, olhando mais profundamente, é exatamente nesse aspecto paradoxal que residem a “autenticidade” e a coerência com o “resgate” tão almejado: mesmo que todo o gosto musical e as técnicas instrumentais “ressuscitadas” estivessem equivocados historicamente, as ferramentas utilizadas nesse processo — o “aprender fazendo”, sem a metodização de um conhecimento padronizado — foram genuinamente históricas, artesanais e personalizadas. O período inicial da institucionalização do ensino da música antiga foi único, nele é que realmente

todos os objetivos anticanônicos da práxis se concretizaram, até mesmo na esfera pedagógica. Os pioneiros do movimento foram os mestres/pedagogos de seu próprio artesanato, o qual, pelo pouco tempo de existência, ainda estava livre das amarras do sistema tradicional de ensino e da inevitável tendência padronizadora característica da sociedade contemporânea. Pois foi com o sucesso e o amadurecimento obtidos com o tempo, e após muitos anos fazendo parte do “sistema”, que o movimento de música antiga enfrentou um paradoxo potencial: o risco de se tornar também um cânone às avessas.

6.3 O perigo da uniformização

No seu livro *The End of Early Music*, Bruce Haynes observa — com a autoridade de um pioneiro — que o movimento de música antiga, apesar da sua gênese heróica e idealista, não se libertou completamente do canonicismo que tanto combateu. Isso se deveria ao fato de que são profundamente canônicos a própria natureza e o funcionamento do mundo musical atual, bem como a atitude geral dos profissionais e do público e o lugar ocupado pela “música clássica” na sociedade. Ele comenta:

A ideologia canônica produz uma série de corolários que formam a crença básica do músico ‘clássico’. Ela inclui:

- grande respeito por compositores, representado pelo culto ao gênio e à originalidade.
- a idolatria quase religiosa de ‘obras’ musicais.
- uma obsessão com as intenções originais do compositor
- a prática de ouvir música como um ritual

- o hábito de repetidas audições de um número limitado de obras¹²²
(HAYNES, 2007, p. 6).

De fato, tais aspectos nunca deixaram de existir. Esse comportamento comentado por Haynes se acentuou principalmente quando o movimento de música antiga obteve seu passaporte para o mundo oficial de concertos. De certa forma, a própria polêmica do “culto à autenticidade” e a tirania musicológica, comentada no capítulo anterior, tiveram sua essência no pensamento canônico, que procura definir as “verdades” e transformá-las em paradigmas. A aceitação e popularização crescentes das interpretações “historicamente orientadas” mostram que, observado dessa ótica, o movimento de música antiga implantou outro gosto no meio musical, que gradualmente se transformou num “cânone historicamente informado”. É cada vez mais claro — e aceito — o território de domínio desse novo tipo de cânone: as grandes obras anteriormente promovidas ao panteão canônico, como as Paixões de Bach e os Oratórios de Haendel, e também as recém-descobertas “obras-primas” dignas de culto, como as óperas de Monteverdi e Rameau, são atualmente levadas aos palcos das grandes “salas/templos” de concerto quase predominantemente com instrumentos de época, interpretadas pelos seus sacerdotes iniciados, os intérpretes especialistas. O “espírito” e o comportamento canônicos — tanto do público quanto dos intérpretes — são evidentes nessas situações. Não é nossa intenção fazer uma crítica aqui, apenas pretendemos ressaltar que esses aspectos comportamentais e culturais, frutos do canonicismo romântico, acentuam ainda mais os paradoxos que o movimento de música antiga criou. Haynes comenta mais detalhadamente as diferenças entre o universo da música “retórica” (como ele chama a música anterior ao século XIX) e o da música canônica:

¹²² No original: “*The Canonic ideology leads to a number of corollaries that form the basic assumptions of Classically oriented musicians. They include: great respect for composers, represented by the cult of genius and originality; the almost scriptural awe of musical ‘works’; an obsession with the original intentions of the composer; the practice of listening to music as ritual; the custom of repeated hearings of a limited number of works*”.

Historicamente falando, a música retórica não valorizava muitos dos atributos daquela dos séculos XIX e XX: a lista de ‘obras-primas’ tocadas constantemente, performances repetidas e ritualizadas, o desestímulo ativo da improvisação, personalidades geniais e a mentalidade do ‘pedestal’, o sublime egocêntrico, a música como revelação transcendental, absolute tonkunst, a música como autobiografia em notas, comportamento cerimonial nos concertos e linhagens pedagógicas.

Por outro lado, a música retórica floresceu numa atmosfera de premissas muito diferentes: a música era composta recentemente e para eventos contemporâneos, e provavelmente para nunca mais serem ouvidas (ou, se viessem a ser, não da mesma maneira); os detalhes superficiais eram deixados a cargo do intérprete; os compositores eram performers, valorizados mais como trabalhadores do que como celebridades; os sentimentos pessoais do compositor, como indivíduo, não eram relevantes para a execução pública de sua música, e a audiência se comportava de uma maneira relaxada e natural. De fato, um evento musical antes de 1800 era, em quase todos os aspectos importantes, diferente de um concerto canônico/romântico.¹²³ (HAYNES, 2007, p. 223).

O risco da canonização do gosto “historicamente informado” é, evidentemente, a padronização. A postura canônica tende a cristalizar, não somente o repertório e o *decorum* das performances, mas também provocar o mais paradoxal entrave para o movimento de música antiga: os paradigmas de interpretação. Em geral, o público e a crítica esperam cada vez mais a reprodução em concerto do que é registrado nas gravações de sucesso — o desejo tipicamente canônico de engessar a versão “ideal” de uma obra e ansiar por sua reprodução ao vivo; essas versões “ideais” são as interpretações aclamadas e eleitas como modelos, que, com todo o mérito, produzem tal impacto por sua qualidade e beleza. O problema surge quando acontece o que Bruce Haynes chama de “mentalidade de

¹²³ No original: “Historically speaking, Rhetorical music didn’t place much value on many of the attributes of music of the nineteenth and twentieth centuries: the shortlist of ‘Masterpieces’ that it plays over and over, repeatability and ritualized performance, active discouragement of improvisation, genius-personality and the pedestal mentality, the egotistical sublime, music as transcendent revelation, absolute tonkunst, music as autobiography in notes, ceremonial concert behavior, and pedagogical lineage.

On the contrary, Rhetorical music flourished in an atmosphere with very different assumptions: that pieces were recently composed and for contemporary events, that they were unlikely to be heard again (or if they were, not in quite the same way), that surface details were left to performers, that composers were performers and valued as craftsmen rather than celebrities, that the personal feelings of the composer/performer as an individual were not relevant to public performances of their music, and that audiences behaved in a relaxed and natural way. In fact, a musical event before about 1800 was very different in almost every important way from that of a Canonic/Romantic concert”.

cover band” (HAYNES, 2007, p. 203): quando o gosto e o resultado artístico de uma versão “eleita” são imitados *ipsis litteris*, mesmo que involuntariamente, para obedecer ao gosto estabelecido por um consenso coletivo — o cânone. O que ocorre então é uma transformação do princípio artesanal da imitação do exemplo — um conjunto de ações que envolvem aprendizado, transformação e por fim individuação — em outro, essencialmente atual: o da clonagem ou da cópia fiel do produto final.

O risco da uniformização não só abala as bases das propostas fundamentais do movimento de música antiga como também o enfraquece: por que continuar a questionar, reconsiderar e procurar outras fontes de inspiração se já existem paradigmas perfeitos a serem imitados? Queríamos deixar clara a nossa postura diante dessa reflexão: neste estudo, que prioriza a visão artesanal como um todo, padrão não significa o melhor, o ápice ou o objetivo final; para a arte é todo o contrário: a manifestação artística é infinita nas suas variedades e nuances, e o aperfeiçoamento é uma trajetória sem linha de chegada. Portanto, a uniformização de um padrão eleito acarreta no engessamento de todas as ferramentas artesanais que permitem à arte expressar o que há de mais humano em todos nós — a individualidade, a imprevisibilidade e a mutabilidade.

O risco da uniformização ameaça também a coerência do ensino da música antiga nas escolas. Como já foi dito, a essência da pedagogia das práticas históricas se encontra no modelo mestre/aprendiz. Se, do ponto de vista teórico, a instituição pedagógica mestre/aprendiz é paradoxal quando inserida nos moldes da escola de música contemporânea (currículo escolar, metas definidas para uma formação “completa” do aluno e duração limitada de curso), a metodização do ensino da música antiga, por sua vez, promoveria uma uniformização da técnica e do gosto análoga àquela ocorrida no início da era *Conservatoire*. Essa uniformização potencializaria o que começa a ocorrer no meio profissional, isto é, a expectativa de uma performance adequada a um gosto definido — um cânone. Podemos verificar como vários novos ensembles e orquestras barrocas são fundados já com um ideal sonoro e estético pré-formado: um estilo padrão que imita o resultado artístico de trabalhos anteriores, que marcaram o seu lugar por sua personalidade e seu engajamento diferenciados. A uniformização pode limitar os caminhos que o

movimento da música antiga ainda pode trilhar — o engessamento do gosto nesse caso significaria o enfraquecimento da energia que impulsiona e dá uma identidade ao movimento: a inquietude, a curiosidade e o desprendimento com a normatização canonizante.

A perda de identidade pode provocar uma confusão entre propostas musicais de intenções distintas, que acabam banalizando tanto uma quanto outra. No seu livro *Performing music in the age of recording*, Robert Philip tece um comentário típico de um pensamento padronizador: “As orquestras ‘de época’ não somente soam melhor agora do que antes, elas soam mais como orquestras convencionais”¹²⁴ (PHILIP, 2004, p. 218). Esse “elogio” descarta toda a fundamentação artística e teórica da práxis histórica, e desmerece todo o artesanato por trás da performance. Quando comenta o êxito de Roger Norrington¹²⁵ ao conseguir que as orquestras sinfônicas evitassem temporariamente o vibrato, ele escreve: “É surpreendente como uma orquestra moderna com músicos convencionais pode instantaneamente se converter em uma orquestra com uma seção de cordas ‘de época’, mesmo com todos tocando em instrumentos ‘errados’”¹²⁶ (PHILIP, 2004, p. 221).

Com a padronização e a perda da identidade, o saudável *cross-over* entre os dois segmentos profissionais (“antigos” e “modernos”) — quando, por exemplo, um regente especializado na práxis histórica dirige uma orquestra moderna — pode ser confundido com um *update* “express”, uma atualização instantânea, como definiu Philip, dos últimos conceitos da “moda”. Em nossa opinião, o aprimoramento do estilo musical promovido pelo movimento de música antiga é uma realidade artística benéfica para todos profissionais, e a assimilação de um conhecimento redescoberto é uma obrigação do músico aberto e criativo; porém, isso é apenas uma parte da trajetória percorrida pelo músico especializado na práxis histórica: todo o reposicionamento diante da ação musical e

¹²⁴ No original: “*Period orchestras not only sound better than they used to, they sound more like conventional orchestras than they used to*”.

¹²⁵ No original: Regente inglês especializado principalmente na interpretação histórica dos períodos clássico e romântico, que possui uma extensa discografia com seu grupo *The London Classical Players*.

¹²⁶ No original: “*The startling thing is how a modern orchestra with conventional players can instantly be converted into an orchestra with period-sounding strings, even though they are playing on ‘wrong instruments’*”.

a construção de um artesanato diferenciado dão a integridade e a identidade que justificam sua existência. Quanto mais séria for essa postura, da parte do profissional especializado, mais livre de equívocos ela parecerá. Dessa maneira, o *cross over* entre os dois segmentos profissionais não parecerá uma fusão (outro cânone?) sintetizadora ou uniformizadora, porém uma troca de experiências artísticas, todas igualmente íntegras e merecedoras de respeito por suas naturezas distintas.

É por esses aspectos apresentados que o presente estudo propõe um olhar mais atento sobre o paradoxo de um panorama de ensino não-metodizado da música antiga na escola de música contemporânea: o aparente choque de filosofias pedagógicas pode ser justamente a fonte inesgotável de questionamentos, reavaliações e transformações numa direção que, acima de tudo, não é padronizadora, mas dinâmica e fértil. A consciência do paradoxo da pedagogia mestre/aprendiz no sistema de ensino profissionalizante contemporâneo deve ser a chama que mantém viva a consciência de que a música prática é uma *tékhnē* e de que cada músico/artesão é um elo singular da cadeia de manifestações artísticas que formam as tradições.

Este estudo, como já foi dito, não tem a pretensão de propor uma reorganização das bases filosóficas do ensino institucionalizado de música nas escolas. Em nossa opinião, a constatação do paradoxo já é suficiente para contribuir para uma discussão que crescerá na medida do interesse por ela: o papel do ensino oficial de música na sociedade, hoje. O paradoxo da música antiga mostra que não vivemos mais num ambiente artístico de uma só diretriz; a herança romântica é agora só mais uma entre as várias tradições musicais que se formam a todo tempo, naturalmente. A própria mentalidade pluralista contemporânea, que caracteriza a nossa época, abriu espaço para que outras correntes se desenvolvessem e atingissem o patamar da chamada “erudição” — que, na ótica do presente estudo, significa simplesmente o artesanato de alto nível —, fazendo-as merecedoras do mesmo respeito e valorização a que faz jus a música canônica romântica. Cabe à escola de música absorver essa nova dimensão artística, acolhendo tudo o que era considerado “alternativo” e não empregar mais esse tipo de categorização. Esse panorama já é uma realidade: além do ensino das práticas interpretativas históricas, a música popular, o jazz e até mesmo a música

folclórica já são objeto de estudo “institucionalizado” em muitas escolas e universidades. Portanto, cabe a uma nova mentalidade educacional das instituições, cada vez mais amadurecida, fazer com que a “torre de Babel” de tantas tradições pedagógicas seja o mecanismo principal e final da formação do músico profissional. A instituição de ensino, dessa maneira, se torna não mais uma fábrica perpetuadora de cânones, mas um celeiro de inúmeras tradições artesanais, das mais variadas.

6.4 O exemplo de Sigiswald Kuijken: tradição mestre/aprendiz dentro do ensino institucionalizado

O que teremos a seguir é um testemunho vivo das origens do ensino da música antiga nas escolas tradicionais, feito por um dos pioneiros do movimento que é tema desta tese. Sigiswald Kuijken está entre os principais artistas que iniciaram, além do resgate da práxis histórica em concertos e gravações emblemáticas — tanto como solista, camerista ou regente de sua orquestra barroca *La Petite Bande* —, uma tradição pedagógica inédita na história da educação musical no Ocidente. A importância de sua contribuição ao mundo da música com sua carreira de violinista, regente e pedagogo o coloca entre os mais influentes artistas do século XX e faz dele uma figura chave na história do violino. Em 2009 a Universidade de Leuven, Bélgica, concedeu a ele o título de *doctor honoris causa*, pelo conjunto de sua obra. Nascido em 1944, na Bélgica, e formado no Conservatório Real de Bruxelas em 1964 sob a orientação de Arthur Grumiaux e Maurice Raskin, Sigiswald Kuijken faz parte do grupo de músicos que consolidaram o movimento de música antiga nos países baixos e fizeram dessa região da Europa até hoje uma referência mundial no assunto. Kuijken foi o responsável pelo “restabelecimento” da antiga técnica do violino histórico, frequentemente descrito e exemplificado em documentos e iconografia de época: a forma de tocar violino na qual o instrumento é livremente apoiado no ombro, sem o apoio

do queixo e de nenhum acessório para segurar o violino (como a queixeira e a espaleira). Essa posição exige uma completa reformulação da técnica de mão esquerda do instrumentista, um comportamento totalmente diferente do arco e, por consequência, uma produção sonora completamente distinta. Essa técnica, graças ao empenho e o sucesso de Kuijken, obteve rápida popularidade em grande parte do meio violinístico especializado, obtendo o carinhoso apelido de *chin-off* (expressão em inglês que se refere ao não-apoio do violino com o queixo), em oposição à uma outra facção do violino histórico que preferia manter os mesmos princípios de posição do violino moderno, chamada então de *chin-on* (usando o apoio do queixo). A singularidade dessa nova/antiga técnica de violino se tornou, para muitos, um emblema de “violino barroco”, e a partir do exemplo de Kuijken, sucessivas gerações de violinistas “barrocos” levaram adiante as pesquisas do seu iniciador, consolidando assim uma verdadeira “escola” moderna de “violino barroco”. Durante os seus 35 anos de docência, divididos entre os postos especialmente criados para ele no Conservatório Real de Haia (1971-1996) e no Conservatório Real de Bruxelas (1994-2009), Kuijken desenvolveu uma pedagogia tipicamente artesanal, que ao mesmo tempo questionava todo o propósito “acadêmico” do estudo do violino histórico com fins profissionalizantes e tornava suas aulas — sempre masterclasses com a participação coletiva de todos os alunos — verdadeiros fóruns de pesquisa histórica e debate musicológico, que atraíam músicos das mais diversas áreas. Sua postura como pedagogo/artesão sempre se refletiu na constante reavaliação de seu próprio artesanato (não somente a técnica de violino construída por ele, como todos os princípios estéticos que orientavam suas diretrizes artísticas), na inquietação típica dos pioneiros do movimento anticanônico — a dúvida e a busca de outras luzes como condutoras do processo de crescimento artístico — e numa não utilização assumida de um método formal de ensino. Sua trajetória como mestre/artesão — sua carreira — complementava o processo de aprendizado de seus alunos: sua orquestra *La Petite Bande*, que celebra quarenta anos de atividade em 2012, foi desde o início o celeiro musical de várias gerações de músicos, que, seja como “alunos”, seja como “diplomados”, tiveram a formação musical arrematada através do compartilhamento prático de todos seus ensinamentos e experiências.

Durante a elaboração deste trabalho, o autor compartilhou com Sigiswald Kuijken o assunto aqui estudado em diversas conversas. Várias das questões abordadas nessas “entrevistas” informais já eram temas presentes na nossa convivência de mais de vinte anos como mestre/discípulo e como colegas de trabalho. Para a finalização desta tese, o autor preparou um pequeno questionário, que revelaria um pouco das idéias do mestre, as quais constituíram a gênese e a *inventio simplex* de toda a investigação aqui apresentada. Contudo, resultou dessa intenção um testemunho valiosíssimo que complementa a tese de uma forma definitiva, em nossa opinião. As respostas de Kuijken frequentemente extrapolam os objetivos das perguntas — um perfeito exemplo do “tom” artesanal não linear de sua pedagogia, ampliando ainda mais o escopo dos temas abordados. A nosso ver, desmembrá-las em citações implicaria o risco de destruir o conteúdo espiralar de seu discurso, no qual sua força e singularidade residem. Decidimos transcrever aqui toda a “entrevista”, na íntegra, como parte e clímax do corpo principal da tese; outra maneira seria incluí-la como um apêndice no final do trabalho (como um anexo), porém isso diminuiria a importância do que cremos ser o centro de toda a argumentação — ou melhor, a personificação dela — tornando-a apenas uma complementação periférica. Portanto, segue aqui a tradução dessa conversa, que será posteriormente incluída num anexo com sua versão original em inglês.

Luis Otavio Santos: Quando você começou a ensinar o violino barroco, quais eram as condições encontradas em Haia nessa fase inicial (ambiente em Haia com os colegas da seção “moderna”, a mentalidade dos primeiros alunos, o que eles esperavam de um recém-criado “curso de violino barroco”)?

Sigiswald Kuijken: Acho que deveria começar falando das minhas condições naquele momento; imagine em 1971 um jovem violinista graduado pelo Conservatório de Bruxelas havia apenas sete anos!

Desde criança, antes mesmo de ter um violino nas mãos, fui fascinado, “capturado”, pela música antiga (que então para mim só se referia à Renascença e a um pouco de Barroco). A história é a seguinte: tinha sete anos e meio, vivíamos no interior, perto de Bruxelas, sem rádio, sem televisão ou gravações — nada de música —, exceto o piano de armário que minha mãe tinha desde seu casamento (apesar de ter tido algum

aprendizado durante a juventude, ela nunca tocou para nós, que eu me lembre...). Um dia, um amigo da família sugeriu a meus pais que eles mandassem meu três irmãos mais velhos (dos quais Wieland, então com treze anos era o mais novo) para um curso de férias na Alemanha, pouco além da fronteira com a Bélgica, perto de Aachen; lá construiriam uma espécie de instrumento “medieval renascentista”, por pura diversão — seriam férias muito instrutivas para todos! Foi uma ótima idéia, e ficou decidido que iriam. Eu e meu irmão Barthold (então só com dois anos e meio) ficamos em casa com meus pais.

Meus irmãos retornaram com uma espécie de “fiedel” — na Alemanha desenvolvia-se com grande força um movimento de “Jugend und Hausmusik”, que pretendia penetrar no sistema básico de iniciação musical, juntamente com a introdução do chamado “Orff-instrumentarium” nas escolas. A flauta doce era o instrumento melódico principal quase compulsório nas escolas, e procurava-se também uma maneira de atrair as crianças para algum instrumento de cordas — não o violino e o cello, que eram muito difíceis. Por essa razão foi apresentado o fiedel (vielle à archet, fiddle), acreditando-se que poderia funcionar com sucesso. A idéia talvez não fosse má, porém não “decolou” como a flauta doce... Mesmo assim, algum efeito ela causou: em alguns círculos funcionou um pouco. Houve imediatamente uma discussão sobre a afinação: alguns preferiram o “fiedel” com cinco cordas, outros com seis (como a afinação da viola da gamba). É claro que eu desconhecia todo esse background, eu era apenas uma criança e apenas vi o instrumento; tinha seis cordas, como uma gamba soprano (levei ainda alguns anos para saber que existiram um dia violas da gamba); as cordas eram de metal. Meus irmãos trouxeram também um arco feito por eles próprios, muito curvo, e algumas partituras para tocar — e assim tudo começou: eles trouxeram algumas bicinia de Josquin Deprez e de Orlando di Lasso, e outras peças à 2. Wieland foi o único dos três “construtores” capaz de tocar imediatamente o objeto que eles fizeram — e, por uma razão que até hoje não “entendo”, eu também. Meus pais logo notaram como aquela chama se acendeu rapidamente, e no verão seguinte (1952) os meninos foram mais uma vez, agora para construir dois fiedel: o formato externo desses era um pouco diferente e um dos instrumentos era afinado em sol (como uma gamba tenor, eu aprendi mais tarde). Trouxeram de novo música, peças simples a 2 e a 3 da Renascença e do Barroco, que agora podíamos tocar juntos; de vez em quando, também tocávamos música pedagógica moderna à la Carl Orff e outros, que odiamos imediatamente — viva Josquin!

Quando, pouco mais tarde, iniciei meus estudos no Conservatório de Bruges, o diretor sorriu enternecido quando meus pais perguntaram se eu podia continuar o estudo do pequeno “fiedel”... Escolhi então o violino, e Wieland o piano (só mais tarde ele passaria ao cello). O novo instrumento era fantástico, eu o amava e progredia rapidamente dentro do esquema escolar; mas logo percebi que o pequeno fiddle e a música antiga não seriam esquecidos — ao contrário. Desde o dia em que pudemos tocar

duetos nos dois “fiedel” ficou clara a enorme atração que esse repertório exercia sobre nós. A estrutura inteligente e abstrata e o conteúdo não-dramático ou “egoísta” das peças nos enchiam de alegria, e me parecia ser aquela uma maneira perfeita de pensar. Nos anos que se seguiram, mantivemos um sistema de “double booking”: o caminho do Conservatório de um lado e, do outro, o “nosso” caminho para a “outra música”, que nem mencionávamos aos nossos professores porque eles não entenderiam do que se tratava...

Foi assim que se desenvolveu, perseverantemente, nosso aprendizado: descobrimos que havia muito mais na “música antiga” que era “escondida” dos “oficiais”. Não tínhamos professores, porém começamos a procurar e ouvir o máximo possível de coisas que nosso “isolamento” permitia... Começamos arranjando um rádio, uma vitrola e discos de vinil, ouvindo gravações (a Archiv-Produktion tinha começado seu projeto com a Schola Cantorum Basiliensis, sob a direção de A. Wenzinger — pelo menos assim aprendemos os nomes dos músicos e de seus instrumentos...). A existência de “gambas” e “violinos barrocos” começou a sair da névoa de nossas mentes. Wieland comprou, em Antuérpia, uma espécie de gamba antiga, e o pai de Fred Lindeman¹²⁷ (que futuramente restauraria inúmeros violinos, devolvendo-lhes seu estado original) encurtou o braço de um violino barato que eu possuía, para transformá-lo num “violino barroco”! Wieland, ao terminar o Conservatório de Bruxelas como violoncelista em 1959, foi contatado pelos fundadores do Alarius Ensemble, ainda pouco conhecido então: Robert Kohnen, Charles Mc Guire e Janine Rubinlicht — músicos que eram dos raros fanáticos de Couperin e Rameau, mas que ainda tocavam em instrumentos “modernos”. Quando descobriram que Wieland também tocava gamba não puderam acreditar: ninguém na Bélgica tocava! E assim ele se tornou um dos membros do grupo. Quando finalmente terminei meus estudos no Conservatório de Bruxelas, passei também a integrar o Alarius Ensemble, como violinista barroco e gambista.

Aprendi a tocar o violino “normal”, mas o repertório corrente, ou “compulsório”, não me interessava muito, nem tampouco o trabalho “normal” (carreira, orquestra, etc.). O caminho “paralelo” que desenvolvemos em consonância com nossos interesses, de uma maneira autodidata, tomou a dianteira, assim como outro polo musical, a música de *avant garde*, 100% ausente também do mundo do conservatório como o conhecíamos. Em torno desses anos, meados dos 60, o aspecto “alternativo” se tornou “quente”, em oposição ao pensamento tradicional na arte como um todo. Portanto, nosso Alarius Ensemble foi também o núcleo do Ensemble Musique Nouvelles, trabalhando com compositores como Henri Pousseur, Pierre Bartholomé e Philippe Boesmans, que ocasionalmente escreviam também peças experimentais usando “instrumentos antigos”... Em 1972 o Alarius Ensemble se desfez como grupo “oficial”, mas a prática de música de câmara no território barroco

¹²⁷ Família tradicional de *luthiers* de Amsterdam, Holanda.

continuou sem interrupção com Wieland e Robert Kohnen. Nessa época, Barthold tinha crescido e se juntou às nossas atividades — inclusive em música de avant garde!

Viajamos por toda a Europa e Estados Unidos com o Alarius, desde os anos sessenta, tocando um repertório completamente desconhecido (que é hoje corriqueiro nas aulas de música antiga em conservatórios) e de uma maneira completamente inexplorada, em particular no que se refere ao violino. Desde 1969 vinha experimentando a técnica chin-off, convencido “interiormente” de que essa era a coisa certa a fazer, mesmo que ninguém a fizesse. Examinei fontes e documentos e os assimilei o máximo que pude; com muito esforço cheguei a algum resultado, totalmente por mim mesmo, e por fim me convenci a continuar por esse caminho. Durante muitos concertos do Alarius sem dúvida toquei desajeitadamente (com minha “nova técnica antiga”) uma música que antes tocava sem problemas, porém com uma técnica que passei cada vez mais a sentir como obsoleta e inadequada. Minha descoberta me dava uma profunda alegria; e o encorajamento positivo vindo de bons colegas (meus irmãos acima de tudo, mas também Gustav Leonhardt, que já visitávamos desde 1965, e pouco a pouco outros) fez o resto. Assim, eu enfim tocava dois violinos: o antigo e o novo, como duas ferramentas muito distintas e igualmente prazerosas, se bem usadas.

Esse foi, portanto, o meu contexto pessoal quando fui convidado por Frans Brüggen, no verão de 1971, para dar aulas de violino barroco no Conservatório Real de Haia. Frans provavelmente não tinha idéia de que minha posição pessoal ainda estava longe de consolidada, no que concernia à técnica do violino “barroco”. Ele apenas pensou que eu devia dar aulas — trazer novos ares para o mundo das cordas, que nessa época era bastante convencional (salvo alguns connoisseurs agrupados em torno de Gustav Leonhardt: seu Consort percorreu deliberadamente novos caminhos estilísticos, contudo a técnica das cordas era ainda muito condicionada por uma idéia “moderna”). O fato de eu ainda não ser um professor experiente e ainda estar em plena evolução era um problema meu que me fez inicialmente hesitar em aceitar a proposta de Frans. A esse se somava outro problema ou questionamento de foro interior, que, suponho, Frans desconhecia ainda mais: eu me persuadira a tal ponto da importância de NÃO ter tido aulas dessa nova técnica chin-off, que me dava conta da imensa contradição que tinha pela frente: deveria eu entregar esse meu tesouro pessoal a um sistema, um sistema escolar que iria propagá-lo inevitavelmente como tal? Eu odiava a idéia de institucionalização, tinha certeza de que o frescor se acabaria. Agora que um instituto (e esse era altamente estimado) queria incorporar a minha experiência pessoal como um “fato” concreto, imaginei orquestras “oficiais” solidamente estabelecidas tocando música barroca como um “trabalho”, de uma maneira e um estilo “correto”, institucionalizado. Para mim, era como um pesadelo, que me fez hesitar bastante e me confundiu. Por outro lado, percebi que SE eu dissesse não a essa oferta, muito provavelmente outra pessoa diria sim prontamente — e o perigo da

institucionalização continuaria o mesmo, ou, na minha visão, pior: um predomínio da técnica chin-on ganharia um reforço oficial... Creio que essa foi a primeira cadeira oficial de ensino de “violino barroco” na Europa.

Após uma longa reflexão dessa natureza, eu escolhi o “menor dos males”, por assim dizer: aceitar o convite de Frans; desse modo poderia ao menos exercitar uma influência que, aos meus olhos, era a melhor, e o que aconteceria depois estava de qualquer maneira fora do meu controle.

Durante o primeiro ano em Haia ensinei violino barroco e também viola da gamba (a partir do segundo ano, propus ao conservatório que contratassem Wieland como professor). O conservatório estava com uma boa energia no que diz respeito ao desenvolvimento do ensino da música antiga. Frans Brügger era imensamente popular como virtuose da flauta doce, e sua autoridade dentro da escola foi decisiva e muito significativa para pôr as coisas em movimento. Nikolaus Harnoncourt visitou a escola (um convite de Frans, imagino) e provocou uma grande onda de energia. Os professores de cordas “tradicionais” eram céticos quanto a esse movimento, que provavelmente os “fragilizava” — e quando eu, um jovem de vinte cinco anos, vindo da Bélgica, chegou propondo aos alunos uma maneira de tocar violino completamente diferente, foi difícil para eles aceitarem. Eles me conheciam muito pouco (ou nada) e não punham muita fé naquilo — alguns de seus alunos que também frequentaram minhas aulas tiveram problemas com seus professores (eles já haviam “sofrido” a influência de Harnoncourt no ano anterior).

Agora eu compreendo que tudo isso foi muito natural, algo a ser esperado — seja na Holanda ou em qualquer lugar.

Os meus primeiros alunos frequentemente eram mais militantes do que eu, e tentei fazê-los entender a situação do ponto de vista daqueles professores estabelecidos, de uma geração mais velha, etc. Ajudou um pouco. Nunca me deixei levar a uma situação “polêmica” ou a confrontar aquelas autoridades. Uma vez, fui chamado ao escritório do diretor. Era uma iniciativa dos professores de violino moderno, que talvez — foi o que senti — tentavam encontrar uma oportunidade para fazer o diretor “enxergar” o quão fanático ou irresponsável eu era. Eu me lembro dos professores me perguntando, muito polidamente, quais edições eu lhes recomendaria para o repertório antigo que ainda fazia parte do que deveriam ensinar aos alunos. Senti imediatamente que não deveria cair numa armadilha, e NÃO recomendei fac-símiles ou cópias de edições originais ou manuscritos, que de todo jeito eles não saberiam utilizar (e seus acompanhadores ainda menos: eles não saberiam realizar um baixo-contínuo apropriado, etc.); então eu disse com grande convicção que o melhor seria eles continuarem utilizando as edições românticas a que estavam acostumados, com um “verdadeiro” acompanhamento de piano, etc., pois assim o estilo violino-piano continuaria fazendo sentido e não haveria nenhuma ruptura drástica na maneira deles ensinarem. Eles não esperavam essa resposta — eu estava certo de que, se recomendasse

edições musicológicas ou qualquer coisa do gênero, eles teriam inventado contra-argumentos em confronto à minha posição. Portanto eu não fui “prego” como um fanático, e nossa coexistência dentro da escola permaneceu mais ou menos pacífica: não havia uma “antítese” oficial, e eles apreciaram (acho eu) minha atitude não polêmica. Mesmo assim penso que fiz a coisa certa: era cedo demais para mudar esses representantes do mundo “moderno”.

Os primeiros alunos, por sua vez, eram uma típica mistura de jovens holandeses, a maioria muito influenciada pela ainda não esquecida e não “digerida” mentalidade “1968”. Ela incluía certa exigência por “qualquer coisa que fosse nova”; qualidade, nessa filosofia, não era prioritária, o mais importante era que a maneira de fazer fosse parte de uma nova onda (o que quer que isso fosse...). Portanto as coisas tinham de ser diferentes do que era normalmente promovido e deviam conter uma boa dose de crítica também.

Tive de saída uns doze ou quinze alunos, dos quais alguns entenderam após meio ano que eu não era a pessoa que eles esperavam (aquele que os ajudaria a crer que eram os melhores, e estavam certos). Portanto desistiram, felizmente, eu diria. Eu me lembro de um jovem violinista que chegou uma vez numa aula e anunciou orgulhosamente que agora “queria tocar esta pequena sarabande francesa de uma maneira que ninguém seria capaz de compreender”... Sim, na cabeça de alguns, isso era a prova de que seria OK: pelo fato de ser diferente do que a “escola antiga” teria feito ou, melhor ainda, ser contra o que os “velhos” teriam feito.

É claro que era um pensamento infantil e ingênuo. — Embora eu até tivesse certo grau de respeito por essa atitude, expliquei por que acreditava que ela não era muito válida e acrescentava que, na minha opinião, o sentido de tocar era precisamente ser compreendido, e bem — o que fazia necessário um bom estudo da maneira geral como os compositores se comunicavam em sua época e em seu país e uma séria reconsideração do nosso papel ao tocar, etc.

O tom foi dado: não era mais o executante de hoje o foco central durante a performance, mas sim o compositor, na sua maneira de se comunicar conosco — e tudo isso graças à nossa execução. Eu desenvolvi esse ponto de vista aos poucos e pude convencer os alunos mais seriamente envolvidos, que ficaram fascinados com esse método pouco usual, sentindo-se estimulados a obter mais conhecimento das informações históricas, de como elas eram capazes de penetrar no talento dos jovens músicos dos anos setenta e assim por diante...

A coisa funcionou tão bem que, ao ser convidado, na primavera de 1972, a reunir um grupo de músicos mais experientes e informados para uma gravação do Bourgeois Gentilhomme de Lully, sob a direção de Gustav Leonhardt (afinal de contas, esse foi o início da La Petite Bande!), pude incluir três ou quatro dos meus alunos de violino barroco. Os outros eram

jovens músicos que conheci em outras circunstâncias, como também músicos mais velhos que participaram com interesse e prazer.

O mundo da música antiga dos anos setenta começava a crescer em vários lugares — minha técnica chin-off era, na maioria dos casos, vista com um misto de curiosidade e ceticismo — e até mesmo com desdém. Os núcleos já existentes de Viena (Concentus Musicus) e da Alemanha (Collegium Aureum e Capella Coloniensis) não possuíam um sentimento muito positivo em relação a ela. Mais tarde, houve o círculo de jovens músicos em torno de Reinhard Goebel (e posteriormente seus alunos), que grosso modo continuaram com a mesma opinião.

Meu maior apoio veio continuamente de Gustav Leonhardt, meus irmãos e dos alunos e amigos/colegas que gradualmente aderiram à minha e à nossa maneira de fazer.

Luis Otavio Santos: Você possuía algum tipo de programa oficial para oferecer aos alunos?

Sigiswald Kuijken: Como se pode imaginar, eu não tinha nenhum tipo de “programa oficial” nos primeiros anos de ensino: minha única preocupação era a de iniciar os alunos talentosos na “minha” concepção de técnica e de compreensão musical (“técnica” no sentido de desenvolver a capacidade de fazer o que tem que ser feito em qualquer circunstância musical — e NÃO um sistema abstrato de domínio de arcadas e atuações da mão esquerda, embora isso não deva ser totalmente desprezado).

Depois de uns poucos anos, quando alguns alunos quiseram fazer um tipo de “exame” para provar que estudaram comigo, a única maneira “oficial” de realizar esse “exame” para alunos barrocos era um aantekening (uma espécie de certificado): ele significava uma menção especial no diploma “moderno” (que era uma conditio sine qua non para poderem lecionar), dizendo que o aluno realizou comigo um estudo à parte do repertório barroco, utilizando a “minha” técnica barroca chin-off. Somente então comecei a pensar em algum tipo de “programa” representativo para tal exame, que passou a ser considerado como um tipo de “capacitação básica” para mostrar ao mundo exterior. Se minha memória não falha, ele incluía algo de italiano antigo (Castello, Frescobaldi, etc.), de francês da primeira fase (Senallié, Duval, talvez algo fácil de Couperin), de italianos “clássicos” (Corelli como modelo) e de alemães não muito avançados (Biber, etc.) — portanto nada de peças virtuosas tardias como Tartini, Leclair ou solos de Bach; poderia incluir uma sonata de Bach com cravo obbligato — isso seria o “limite” de dificuldade que eu esperava fosse mais ou menos dominado. Mantive esse tipo de “programa” eu por muitos anos — e mais tarde, em Bruxelas, também foi a forma básica do “programa de bacharelado”.

De qualquer forma, esse “programa” foi só uma espécie de “barômetro” para avaliar a maneira de o aluno manejar o instrumento e sua

versatilidade para executar música de diferentes estilos — e não um “programa” rígido, dividido em diferentes “itens”.

Minha primeira preocupação era sempre ajudar o aluno a obter um resultado na maneira de tocar chin-off; para cada aluno isso tinha uma duração diversa — alguns questionariam e discutiriam semanas ou meses a fio (principalmente os que não percebiam o ponto essencial da questão) — outros eram admiravelmente rápidos no aprendizado. Alguns queriam fazer algum tipo de “prova” oficial depois de certo tempo, outros não se importavam com isso. De meu lado, eu só me concentrava em como se desenrolava a evolução do aluno: o exame ou não exame não era minha prioridade. Contudo, depois de muitos anos, tive que admitir que um exame talvez fosse mesmo a melhor coisa a ser feita, uma espécie de “objetivo” a perseguir. Mas se alguém se desenvolvia bem e trabalhava satisfatoriamente sem um exame, eu não o forçava nessa direção, em nome de um “sistema”.

Luis Otavio Santos: Como você desenvolveu os fundamentos do seu ensino?

Sigiswald Kuijken: Pergunta difícil... Eu não “desenvolvi” conscientemente uma forma de ensino, tudo mudava como os dias e a meteorologia mudam, eu diria. Isto é, cada momento era o que era, a única coisa que eu conscientemente fazia era partir sempre da situação do aluno no momento. Portanto acho que sempre tive pouco sistema no trabalho com o aluno — eu simplesmente pegava as qualidades e as dificuldades como elas se apresentavam e tentava elaborá-las junto com o aluno, a partir daquele ponto. É uma colaboração personalizada. O que sempre me impressionava era a sensação de que eu aprendia pelo menos tanto quanto os alunos.

Eu tinha, e ainda tenho, a convicção de que a primeira coisa que um professor deve fazer é ser como uma espécie de “espelho” na frente do aluno; e muitas vezes disse ao aluno que ele deveria estudar literalmente diante de um espelho, acrescentando que o espelho era o melhor professor: sempre à disposição, nunca nervoso, sempre paciente, grátis e de fato absolutamente perfeito — você pode ver seus pontos fracos e ver por que as coisas não estão exatamente como deveriam estar, se você treinar muito bem um senso de observação ao cindir você em “duas pessoas”: o que toca e o que observa o que toca.

É claro que a recomendação do “espelho” tem resultados limitados, mas acho um deles muito importante: desenvolve um senso de autoanálise que é tão importante para completar (ou mesmo substituir, de qualquer forma corrigir) uma espécie de “espontaneidade em primeiro grau” ou uma “satisfação de tocar” sem muita reflexão. Complementando essa minha recomendação sobre o espelho, eu sempre aconselhei a NÃO confiar muito em gravações para ouvir como “soa”: muito melhor é desenvolver a capacidade de realmente ouvir no próprio momento como realmente soa durante a execução, sem o “desvio” de uma gravação.

Portanto sempre procurei forçar o aluno na direção de um realismo ao julgar a própria execução, desenvolvendo uma objetividade prática imediata, que, evidentemente, não é 100% possível: um realismo de natureza positiva, não o de caráter negativo. Sempre disse aos meus alunos para mostrarem boa vontade com seus talentos inatos, apreciarem as coisas boas e trabalharem nas ainda não tão boas...

Resumindo, meu único sistema foi tentar não ter um.

Luis Otavio Santos: Depois de todos esses anos, o que você acha da “institucionalização” do ensino da música antiga?

Sigiswald Kuijken: Essa institucionalização provavelmente foi inevitável — cedo ou tarde ela ia acontecer, com certeza, pois a natureza humana inclui esse tipo de procura instintiva de crescimento e segurança (sobrevivência?), e quando se dá um movimento com energia nova e com um óbvio impacto no que já acontece, sempre atrai “seguidores” (não necessariamente com menos talento que os “fundadores”) que querem aderir ao movimento porque também são entusiastas dele; portanto, os “fundadores” têm prazer em ajudar (ou seria iniciar?) os que encontram. Os seres humanos também parecem ter uma necessidade interna de “racionalizar”, progredir e garantir as coisas, como eles acreditam; então essa ajuda, primeiramente oferecida em pequenos círculos de uma maneira mais ou menos privada, irá inevitavelmente tomar cada vez mais uma “forma” (caso contrário, toda novidade pode estar condenada a desaparecer em pouquíssimo tempo) — e aí já começa a institucionalização... O próximo passo é o exemplo de estruturas já existentes, como escolas e universidades (com “programas úteis” e organizados), que começam a “dar idéias” aos participantes mais empreendedores e “racionalistas” do “movimento” (agora, ousado dizer: nem sempre os mais talentosos...); e assim essas estruturas tomam a dianteira e crescem, crescem, e se tornam mais “poderosas” (em todo caso, eles pensam assim...).

Evidentemente, num nível artístico profundo, essa crescente “organização” não é uma garantia de um desenvolvimento real: a organização tem mais a ver com o espalhamento horizontal, do que com um desenvolvimento aprofundado. Mas não podemos excluir que o desenvolvimento horizontal às vezes possa trazer à superfície talentos muito profundos que podem encontrar seu próprio caminho em direção a um desenvolvimento pessoal.

Portanto a institucionalização tem uma natureza ambígua: não é só positiva como também não é só negativa. Ela se torna negativa quando o objetivo artístico final gradualmente se desloca para o segundo plano em prol dos “mecanismos organizacionais” (o que infelizmente acontece com frequência); nesse caso, uma grande quantidade de energia vai para aspectos pouco relevantes na totalidade das coisas: a forma domina o conteúdo demasiadamente. Regulamentações nunca deveriam dominar, e sim servir.

Contudo, até mesmo dentro desse tipo de estrutura supervalorizada e demasiadamente organizada, não é impossível nos determos no essencial, quando ensinamos música! O professor deveria sempre se comportar essencialmente como um tutor pessoal do aluno, aconselhando-o na direção de um crescimento pessoal, independentemente da estrutura, dos exames, etc. — estes podem ser “utilizados” mais como ferramentas do que como objetivos.

Nesse sentido acho que deveríamos reavaliar profundamente a forma não tão estruturada do mestre/aprendiz da era pré-Conservatoire, a qual todos os dias se move para onde deve, como nuvens que vão para onde devem ir. Como eu disse, isso não é necessariamente impossível dentro de uma instituição, ainda que esta tenha prioridades totalmente diversas, como sistema. De certa maneira, o professor, que é somente um “elemento” num mecanismo complexo e poderoso (como uma grande universidade ou qualquer outra escola), ainda tem sempre a possibilidade de ser como um rebelde dentro do sistema, gentilmente e sem fazer muito barulho: não acordem cães adormecidos! Ninguém pode tirar isso dele! Tal professor pode simplesmente “usar” o programa (se ele existe — e provavelmente existe um, de certa forma!) para o melhor dos melhores objetivos, isto é, o desenvolvimento pessoal — artístico e prático — do aluno, em vez de torná-lo o mais virtuoso e brilhante representante do sistema acima de tudo.

Os tempos modernos têm problemas modernos — não deveríamos simplesmente sonhar com sociedades e com características culturais que pertencem definitivamente ao passado: o passado nunca retorna inteiramente na sua totalidade. Só podemos “reutilizar” algumas partes dele dentro de nossos novos contextos. O único perigo é, em minha opinião, perder o contato com o significado íntimo do ensino quando inserido num “sistema” que parece justificar sua própria existência principalmente pela organização racional e o desenvolvimento lógico.

Portanto é estimulante imaginar uma pedagogia mais tête-à-tête em qualquer situação, desconectada dos programas oficiais e dos diplomas “utilitários”. Mesmo assim, hoje deveríamos reconhecer que é mais prudente “dar a César o que é de César”, como o Evangelho diz em alguma parte. Após isso você está livre: depois de ter jogado segundo as regras, você pode seguir adiante, em relativa liberdade...

Luis Otavio Santos: Você acha que, de alguma forma, contribuiu (ou foi compelido a contribuir) para a institucionalização pedagógica?

Sigiswald Kuijken: Sempre tive a esperança de ficar fora dessa institucionalização — mas para ficar totalmente “fora”, é claro que eu nunca deveria dar aulas em nenhuma instituição! Sempre acabamos com “as mãos sujas” de certa forma... Por ter estabelecido um “programa” para testar este ou aquele “nível” de execução, fui mais ou menos em direção à institucionalização; mas como evitar isso? Não fazendo NADA?

Pode-se também considerar que contribuí para um tipo de institucionalização por minha constante adesão — e propagação — da técnica chin-off, que eu estimo tanto.

Mas aqui deveríamos discutir o conteúdo da palavra “institucionalização” antes de decidirmos se sou ou não “culpado”: será que falar aberta e claramente, durante longos anos e numa mesma direção, pode ser uma tentativa de institucionalização? Eu acho que não — mas deixemos cada um pensar o que quiser a esse respeito.

Eu nunca quis “criar uma escola de violino” nem algo do gênero, mesmo que a muitos pareça que eu o tenha feito (até mesmo a mim, devo confessar!). Talvez no fim das contas isso dependa mais dos “seguidores” do que dos “fundadores”. De todos os modos eu não acho esse um item importante para a discussão; o principal é: isso ajudou as pessoas a se desenvolverem de uma maneira que lhes convém e as fez mais felizes e mais maduras?

Eu nunca defendi a idéia de que somente institutos deveriam ser os lugares sagrados onde a música (barroca ou qualquer outra) deveria ser ensinada. E o atual estado de coisas, em que diplomas de diversos níveis são exigidos para esse ou aquele nível de ensino, não é de forma nenhuma uma garantia “à prova d’água” da qualidade de ensino qualificado para o futuro próximo.

As estruturas no ensino da Arte são, acima de tudo, tentativas pálidas de criar “ordem” num domínio onde esse tipo de ordem não é um parâmetro significativo. Qualidade é o que devemos buscar, mesmo na desordem...

Luis Otavio Santos: Quando falamos de “tocar com instrumentos de época”, o que é essencial para você?

Sigiswald Kuijken: O essencial é permanecer na essência da música. É claro que, neste ponto, cada músico define hoje essa “essência” de sua maneira e vê a música de acordo com sua sensibilidade e suas prioridades. Não há nada de mal nisso (ao contrário!).

Entretanto, creio que existam em cada tipo de música características que ninguém deveria deixar “escapar” numa análise. Quando alguém deve tocar uma fuga e não se deu conta de que era uma, dificilmente pode ser levado a sério; com certeza, nesse caso o “espontâneo” ou uma alegria de tocar “naturalmente” não bastam: essa pessoa não captou a essência da fuga.

Portanto, temos que compreender, reconhecer o tipo de música à nossa frente; isso pode ser aprendido com a experiência (um professor pode ajudar — mas não temos todos um cérebro para utilizar?), pois tudo é, no final de contas, uma questão de cultura geral.

Assim, uma fantasia não é uma sonata, uma dança não é uma ária, o uso do estilo contrapontístico é típico de certo tipo de música “cult”; há

música antes de tudo voltada para uma demonstração de virtuosismo de um instrumento específico (a música de instrumentalistas), como também há outra, mais “abstrata”, que foca mais num prazer intelectual da apreciação das qualidades musicais da invenção e da estrutura, como encontramos num discurso bem equilibrado. A consciência dessas “categorias” é necessária — e, é claro, todas as influências mútuas e misturas dessas características.

Tudo isso deve ser identificado por quem pretende se especializar na “música antiga” — e seria ótimo que aqueles que preferem os instrumentos “modernos” também desenvolvessem essa consciência.

O músico, principalmente aquele que se “especializa” na música do período do basso continuo, tem que possuir uma boa base de harmonia, essa ciência nobre que alterna dissonâncias e consonâncias numa coerência gramatical, a qual irá produzir emoções e associações nos corações do ouvinte. (Sempre me surpreendi com o frequente descaso e os cuidados insuficientes para com os aspectos harmônicos e gramaticais que pude observar na cabeça dos estudantes... Como é possível NÃO cuidar disso? O que resta para tocar? Notas?)

Ressaltei esses pontos, que afinal se aplicam a todos os músicos, primeiramente porque estou convencido de que merecem prioridade. Parece-me ridículo se dar ao trabalho de redescobrir os “instrumentos antigos” e suas técnicas, e tocar sem a verdadeira compreensão do que é tocado. Infelizmente, isso acontece com frequência.

Agora, imaginemos um músico que tenha essa compreensão básica, um bom conhecimento e use um instrumento “de época” — o que será para ele a coisa mais importante a observar, a pôr em prática, a comunicar através da execução?

Bem, imagino antes de qualquer coisa que sua decisão de usar instrumentos “de época” teve uma razão íntima profunda, não foi somente uma “escolha prática”, inspirada, por exemplo, pela idéia que está na moda ou de que seria mais fácil ganhar dinheiro dessa maneira, etc. Ele deve possuir uma alegria genuína com esse instrumento nas mãos e uma predileção consciente pela pesquisa que ocorre paralelamente ao uso dos instrumentos “de época” — pesquisa que deve servir à MÚSICA, simplesmente.

Ele deverá, portanto, desenvolver sua habilidade no instrumento — o que inclui a investigação sobre a história e a evolução deste, e as diversas técnicas, experimentando-as de uma maneira significativa, de acordo com a música. A técnica é: ser capaz de fazer o que você acha que deve fazer pelas melhores razões musicais, como já disse antes. Pressupõe-se que você tenha uma idéia do que deve ser feito musicalmente, uma boa intuição musical; se você a tem, a música irá dizer a você o que fazer. Especialmente se usar o instrumento “de época” correto, você estará mais

perto da peça que toca e mais perto do “momentum” em que a peça, através do compositor, tomou vida.

Agindo dessa maneira, a música obtém um frescor e uma objetividade que são fascinantes, e é por isso que escolhemos esse caminho, não é?

Portanto isso é o que eu acho que pertence à idéia do tocar com instrumentos “de época”. Desenvolver essa filosofia e essas habilidades é acima de tudo um trabalho pessoal; aulas e seminários podem ajudar — mas o essencial será sempre o projeto pessoal.

Gostaria de tocar em outro ponto essencial, que não é necessariamente ligado aos “instrumentos de época” e aos seus executantes, mas que, em minha opinião, é particularmente importante para os que fizeram essa escolha. É sobre o ego, ao tocar.

Parece-me que aqueles que se sentem atraídos pelas práticas historicamente informadas escolheram colocar seu ego a serviço de determinada concepção, respeitando os compositores e suas intenções, entendendo a eles, sua época e seu contexto cultural. Há uma humildade nessa concepção que acho essencial e bela — um músico que toca a obra composta por outra pessoa (morto ou vivo!) como se fosse um instrumento daquela música que ainda “pertence” ao compositor: este ainda fala através de sua obra! Essa atitude respeitosa e, digamos, colaboradora, honra o compositor e sua música, o leva de fato aos corações da audiência. Se nós músicos conseguimos nos tornar um “canal” vívido e atento para transmitir isso, é maravilhoso. Essa é a nossa alegria!

Portanto não concordo com a concepção que pretende que a arte do passado é para ser considerada agora simplesmente como um tipo de “workshop livre”, em que os músicos de hoje poderiam ou deveriam “adaptar ao nosso tempo” essa arte do passado. Com algumas exceções, essa maneira sofre de uma grave ego-trip dissimulada e esconde frequentemente um artesanato deficiente (lamentável!). Por que não aprender a linguagem contemporânea ao compositor, em vez de brincar com a arte dos compositores do passado, usando e abusando de suas obras? Há raros exemplos, realmente profundos e criativos, que não sofrem dessa artistry pobre e barata — penso em Pulcinella de Stravinsky, que usa temas de Pergolesi, apresentados, porém, de uma maneira tipicamente “stravinskiana”; aqui encontramos um gênio criativo realmente saudável em ação. Humor e engenho, como em Stravinsky, podem resgatar muitas coisas, e sou o último a propor somente atitudes sérias. O humor e o engenho levam o ego a atuar com inteligência, e mesmo que atue assim ativamente, ainda o fará a serviço da concepção, e não em causa própria...

Luis Otavio Santos: Você acha que o movimento de “música antiga” mudou o rumo da pedagogia do violino em geral?

Sigiswald Kujken: creio que tudo está em constante evolução, a pedagogia do violino também. Todos os elementos e influências interagem, e estou certo de que, aos olhos e ouvidos de muitos professores de violino “não especializados”, “nossa” maneira de pensar a música e o instrumento é válida e interessante. Mas não sei até que ponto eles “adaptariam” sua maneira de ensinar a essa influência. Certamente há mudanças no estilo de tocar, mesmo no violino moderno: quem ainda toca como Kreisler?

O que ainda é muito forte, creio, é um tipo de “pressão” sobre os instrumentistas para se adaptarem à maneira “corrente”, quase “oficializada”, de tocar de algumas “escolas” dominantes (Galamian e outros), de modo a obterem sucesso nas seleções para orquestras. Ouço histórias horríveis sobre esses mecanismos, segundo as quais os jovens violinistas têm simplesmente que repetir as arcadas, os dedilhados, os andamentos “certos” para conseguirem o trabalho. Esse mecanismo aumenta, enquanto o trabalho vai ficando mais raro e os bons instrumentistas, mais e mais numerosos...

É preciso uma grande dose de independência e segurança para evitar esses caminhos. Felizmente há também jovens corajosos, cheios de talento, que decidem correr riscos menos conhecidos. Eles fazem a diferença para o futuro. O “sistema” acabará envelhecendo e perdendo a força interna, eu acredito.

Posso constatar que a maneira de tocar e pensar historicamente informada tem uma grande influência nessas pessoas mais independentes: elas são mais “interessadas” em novos horizontes e ar fresco. Encontro regularmente indivíduos assim, às vezes num nível “moderno” muito alto — pessoas ávidas em saber como “nós” entendemos Bach e Mozart, etc. Certamente a semente está germinando no círculo de alguns instrumentistas modernos; eles como que “descobrem” com entusiasmo o que no ensino “institucionalizado” de música antiga já tende a se tornar um material insosso, que precisam conhecer “para passar no exame”.

O sistema pedagógico é, por definição, “atrasado”, reflete conclusões, maneiras de fazer e pensar longamente usadas e cristalizadas. Não há nada de errado nisso, porém não basta: as forças vivificadoras que tornam uma pedagogia intensa e criativa são sempre frescas e novas, como as manhãs de primavera... O espírito de uma consciência histórica pode ser essa energia revigorante, como tantas vezes a vemos em ação.

Somos todos únicos, porém vivemos juntos e desenvolvemos a linguagem e outros meios de comunicação. Essas são as nossas ferramentas. Todos nós temos ferramentas que se parecem, mas que na verdade são de uma variedade infinita — e isso não deveria ser perdido em consequência de sistemas e instituições hipertrofiadas.

Luis Otavio Santos: Você acha que existe um paradoxo em todo esse panorama?

Sigiswald Kuijken: Eu acho que sim. O mesmo paradoxo podemos encontrar em vários outros desenvolvimentos da sociedade, onde uma idéia, de início grandiosa, passa a causar certos efeitos negativos (mas não só negativos!). Há muito tempo eu li um artigo de um cientista-filósofo americano (seria Noam Chomsky?) sobre isso. Ele deu exemplos desse tipo de paradoxo, eu me lembro somente destes três:

-tráfego: grande invenção, a roda, os carros, os aviões, — que agora estão causando grandes problemas, por serem “superdesenvolvidos” e usados frequentemente sem limites

-assistência médica: em princípio uma coisa ótima, mas quando transformada em sistema se torna um perigo, por considerar o paciente como um número e funcionar demasiadamente em função de padrões fixos; veja também a indústria farmacêutica se tornando um grande poder financeiro, etc., e a verdadeira saúde, o essencial, parecendo se tornar com frequência uma coisa secundária.

-educação (ensino): tornando-se superestruturado, perde grande parte do seu caráter personalizado, o que deveria estar sempre no centro dos esforços. Tende também, ao final, a priorizar tendências contrárias àquelas originalmente propostas; isso mostra o caráter ambíguo inerente à educação.

Poderíamos também pensar na ação nem sempre positiva empreendida pelas instituições religiosas: presumiríamos que a motivação inicial é sempre nobre, porém, quando o poder é instalado dentro de tais instituições, os efeitos colaterais — que são absolutamente contraditórios à filosofia central ou ao princípio puramente espiritual — aparecem e podem causar um grande prejuízo. Não há necessidade de citar exemplos.

O nosso paradoxo do ensino “pré-conservatório” DENTRO do sistema conservatório é, portanto, parte de um fenômeno mais amplo em muitos aspectos da sociedade. O ponto é que seres humanos não são perfeitos, e muitas vezes fazem escolhas de curto prazo ou com pouca visão, mesmo que com boas intenções. Quem imaginou que introduzir a instrução barroca nos sistemas já existentes acarretaria, num certo momento, o risco de criar a mesma situação, *mutatis mutandis*, que o movimento barroco — e também o de *avant garde!* — tentou denunciar e inicialmente substituir?

Bem, o que posso dizer é que eu pensei em tudo isso — e mesmo assim decidi aceitar o convite para ensinar num sistema. Não me arrependo do meu passo inicial, de modo geral ele trouxe grandes resultados; porém agora o ensino barroco em algumas partes do mundo — isto é, as mais avançadas — chegou num estágio em que a curva de desenvolvimento completo talvez esteja na descendente. Nenhuma evolução só cresce, em

algum momento a linha do gráfico fará uma curva descendente, se tudo não for basicamente renovado por dentro: poderíamos, por exemplo, admitir que “small is beautiful”, e reduzir a quantidade quando necessário, para obter mais qualidade.

O crescimento tem a sua sombra — todos crescemos e finalmente nos reduzimos a cinzas! Enquanto isso deixamos para trás o que criamos e essa criação tem vida própria. É bom lembrar-se disso de vez em quando. E dentro disso vive o paradoxo, inevitavelmente... (KUIJKEN, 2011).

O depoimento de Sigiswald Kuijken confirma, em muitos aspectos, os pontos investigados neste trabalho. Porém, o que consideramos aqui de um valor inestimável é o registro do pensamento de um artista-chave e pioneiro do movimento de música antiga, poucas vezes explicitado de uma forma tão íntima e personalizada. Suas ideias podem servir de inspiração para diversas discussões futuras, tanto no campo artístico quanto no ramo das ciências humanas. Portanto, numa tentativa possivelmente paradoxal dentro de um contexto científico, próprio de uma tese, finalizaremos este capítulo deixando que as reticências, alusões e entimemas do mestre tomem seu vôo livres de um enquadramento voluntário de nossa parte, mantendo assim, a individualidade artesanal que é parte essencial da argumentação de nosso trabalho.

CONCLUSÃO

O propósito deste estudo foi provocar uma discussão futura — ou uma conscientização no presente — sobre o posicionamento do ensino da música antiga dentro do sistema institucionalizado das escolas profissionalizantes. Os questionamentos aqui desenvolvidos foram amadurecidos ao longo de mais de duas décadas de atuação profissional de seu autor — como performer e como professor especializado. Permito-me concluir este trabalho num tom pessoal, e até mesmo confessional, pois considerando a minha formação musical como um perfeito exemplo dos temas aqui tratados, seria impossível não me situar também como um dos elementos ilustráveis do fenômeno — em minha opinião, ricamente paradoxal — do ensino das práxis históricas com objetivos profissionalizantes: o cerne da educação musical institucionalizada.

O pensamento artesanal na música nunca foi novidade na minha vida. Oriundo de uma família “artística”, eu sempre tive contato com a ação musical como parte intrínseca da rotina. No seio da minha família, aprendi a fazer música como aprendi a viver; o aprendizado musical, no meu caso, foi inseparável de outros aspectos da minha educação. Meus pais, criadores e mantenedores de um centro cultural na minha cidade natal de Juiz de Fora¹²⁸, Minas Gerais, atuaram, tanto dentro como fora do lar, com o espírito empreendedor de “fazer música”, para que a música “fizesse” algo às pessoas. A grande obra que eles erigiram, regida sempre sob esse fundamento, mudou não somente a minha vida, como as de centenas de milhares que viveram e vivem naquela cidade. Sempre impelidos por essa força motriz imaculadamente artesanal — no significado estabelecido neste estudo — meus pais criaram orquestras, coros, uma escola de música, festivais e concursos.

¹²⁸ Centro Cultural Pró Música de Juiz de Fora, criado em 1971. Sua estrutura compreende uma escola de música, que mantém orquestras e coros, um teatro, e diversos eventos anuais, dentre eles o “Festival Internacional de Música Colonial Brasileira e Música Antiga” (iniciado em 1990), que há mais de vinte anos contribui substancialmente para o desenvolvimento e a consolidação da música antiga no Brasil. Em 2011, o Centro Cultural Pró Música foi incorporado como órgão suplementar da Universidade Federal de Juiz de Fora.

A música antiga e os “instrumentos antigos” faziam parte da minha infância; desde garoto me aventurei — influenciado por meus irmãos mais velhos — pelos caminhos da performance histórica (CENTRO CULTURAL PRÓ MÚSICA, 2000); portanto, paralelamente à minha formação musical “tradicional”, já possuía uma trajetória nessa direção, que tomaria um rumo definitivo com a minha mudança para a Holanda, em 1990, quando ingressei, aos 17 anos, na classe de violino barroco de Sigiswald Kuijken, no Conservatório Real de Haia, Holanda.

Na Holanda, me “profissionalizei” em violino barroco, obtendo o bacharelado e o mestrado nesse instrumento. Diria, portanto, que sou um “produto” da institucionalização do ensino da música antiga — isso é um fato incontornável. Não há nada de excepcional aí, ainda mais considerando que esse tipo de especialização oficializada já vinha acontecendo há décadas. O que chamou minha atenção e deu origem a esse estudo só aconteceu bem mais tarde, quando pude me conscientizar da forma que aprendi o meu “ofício” com o maestro Kuijken — sobretudo quando comecei, bem precocemente, a também lecionar violino “barroco”. Sigiswald Kuijken tinha operado em mim (e em centenas de outros de seus alunos, seguramente) um fenômeno singular: com ele eu aprendi uma *tékhnē* única, passei a fazer parte de uma “escola” de violino, digamos, no mínimo inédita. Minha técnica de violino foi totalmente transformada pela técnica “*chin-off*” de meu professor, tornando-me, não somente um outro violinista, mas principalmente um outro tipo de músico. O impacto da abrangência dos ensinamentos de Kuijken foi observado por mim ao longo do tempo, através da experiência pessoal como violinista e professor, e da conscientização irreversível de que de fato não tinha me “especializado” com ele, mas sim me “formado”.

Essa “formação” — que se materializava numa maneira de tocar violino e ver a música completamente incomum para os padrões canônicos — foi realizada de uma maneira igualmente atípica: sem uma metodologia “padronizada”, segundo os ideais vigentes de pedagogia musical. A construção de uma identidade violinística “histórica” dentro do “curso” de Kuijken se realizava de uma maneira seguramente não linear. É certo que os tratados setecentistas pesquisáveis foram sempre os pontos de apoio durante o processo (principalmente os de Geminiani e Mozart, que nos fornecem grande material de

estudo e reflexão sobre dedilhados antigos, articulação, arcadas e meios de expressão), porém as fontes históricas foram utilizadas, durante todo o tempo do curso, com sucessivas releituras, confrontos e confirmações — sempre visando a construção do que sabíamos ser sempre uma hipotética “técnica histórica”. Seguindo a própria convicção do mestre durante as aulas, os alunos foram estimulados a pensar, a refletir sobre os possíveis significados das informações históricas, nunca as categorizando como respostas ou soluções fechadas sobre o que pesquisávamos. A pesquisa histórica, ironicamente — e felizmente, para os fins artísticos -, não tinha maiores preocupações científicas. Essa preocupação, eu me dei conta com o tempo, não era necessária: o cerne do aprendizado se concentrava no *exemplum* do mestre: suas conquistas nesse campo de estudo legitimavam o seu conhecimento; os alunos queriam aprender o que o mestre já fazia! O *decorum* das aulas era, apesar de tácito, claríssimo e inquestionável: os alunos estavam diante de um grande mestre do violino histórico, alguém que “construiu” um universo violinístico coerente, autossuficiente e, acima de tudo, sem amarras com a “tradição” romântica. Apesar dessa força — que poderia contribuir para uma postura submissa do aluno — estar presente durante todo o tempo do aprendizado, o mestre não fazia dela um método: o aluno era, durante absolutamente todo o tempo, instigado a se posicionar em relação ao que se desenrolava durante as aulas; perguntas e respostas eram aplicadas imediatamente na ação musical, na execução do violino; o mestre dividia — para o espanto “iniciático” dos alunos novatos — suas próprias dúvidas e frustrações com os alunos; cada êxito e dificuldade eram compartilhados com todos como um “fato” inevitável e indispensável do *métier*; as descobertas eram “redescobertas” a todo momento, como se fosse a primeira vez — uma sutil ilusão da parte do aluno, pois assim o conhecimento na sua forma “pura” era, na verdade, posto sempre à prova e reconfirmado, quando não reorganizado. Kuijken transmitia sua imensa erudição e cultura através do *ato* musical, portanto em doses, e de uma forma absolutamente imprevisível. Esse antimétodo, se não possuísse um alicerce consistente, poderia resultar em um desastre pedagógico: a falta de metas predefinidas para o aluno; a constante “dúvida retórica”, como também a “ironia socrática” do mestre em relação aos ensinamentos; a transmissão do conhecimento de uma forma não linear, fragmentada ou espiralar (os mesmos temas retornando em óticas diversas); a conduta explicitamente personalizada da

forma de ensino para cada aluno (talvez uma condição necessária, se pensarmos que, por exemplo, numa classe anual de quinze alunos, poderia existir igual número de nacionalidades!). Esse era o contexto pedagógico criado na sala de aula, fazendo dela um verdadeiro ateliê do artesão. Toda essa conduta não-metodológica funcionava perfeitamente no seu conjunto, por estar centrada na estrutura básica da instituição pedagógica mestre/aprendiz: o mestre que divide com os alunos o seu artesanato, o seu legado. A ação artesanal era o epicentro de tudo o que acontecia nas aulas, mesmo quando envolvia aspectos teóricos, estéticos, extramusicais ou puramente técnicos e mecânicos (trabalhados “metodicamente” nos momentos desejados).

Kuijken sempre chamou a atenção também para a situação “paradoxal” do que ocorria no seu “curso” de violino barroco. Como ele explicou muito bem no depoimento registrado no último capítulo deste trabalho, a contextualização frequentemente irônica do termo “profissionalização em violino barroco” fazia parte de seu repertório didático, tendo em vista uma maior contextualização do aluno em sua futura situação profissional. Esse tom, característico dos pioneiros do movimento de música antiga, foi para mim um dos grandes tesouros que recebi do mestre. Acima de tudo, essa visão conferia uma nobreza e uma consciência muito mais ampla e — estranhamente paradoxal no seu efeito — *serena* em relação ao ofício. A constatação e confirmação de todos os paradoxos expostos neste estudo produziam nos alunos um efeito estimulante e instigador que só trazia benefícios, em vez de desencorajá-los. O testemunho e a transparência do mestre criavam nos seus discípulos uma forte sensação de estarem participando de algo dinâmico e concreto. Durante toda minha trajetória posterior, como performer e como professor, constatei uma crescente onda de profissionalização “express” — e aqui tomo a liberdade de classificá-la como vazia e imediatista — pela qual muitos alunos se dirigiam aos centros de estudos de música antiga sem a chama do artesanato “em construção” típica dos pioneiros e se encontravam sob a tutela de professores que nem de longe expunham o ofício da maneira como aqui foi demonstrado. O ambiente e a mentalidade dessas esferas eram o ensino e o aprendizado pré-formatado, na sua mais negativa expressão: alunos sem paixão por aquilo que buscavam; muitos deles nem buscavam coisa alguma, eram apenas reflexos

automáticos de um sistema que se instalou e girava em torno de sua própria inércia, apenas mais um tipo de trabalho que o mercado europeu passou a oferecer. Eu mesmo, durante os anos em que fui professor assistente de Sigiswald Kuijken no Conservatório Real de Bruxelas (de 1998 a 2005), me deparei com vários alunos que ingressavam em nosso curso com uma mentalidade extrativista, exigindo de seus professores respostas sintéticas a tópicos abrangentes, tais como: “como se toca Biber?”, “quando e como usamos a *inégalité*?”, “como compor uma cadência para este concerto?”, ou ainda “qual a solução para os acordes das Sonatas e Partitas de Bach?”. Indagações apartadas umas das outras, sem o contexto apropriado e com uma forte “ansiedade canônica”; um espírito pedagógico invertido, como se o aluno “guiasse” o aprendizado, determinando o que quer aprender, com uma atitude de consumidor mais preocupado com seus direitos do que com o conteúdo em si. Também experimentei a transformação na atitude e na música de tais alunos, após serem inseridos no contexto pedagógico estabelecido por Kuijken: o despertar de uma individualidade e a conscientização de que o violino histórico, além de sua técnica e estética singulares, é, acima de tudo, uma *postura artística*. Esse é um dos maiores legados que o mestre passava aos alunos, os quais, partindo após o término dos estudos para seus locais de origem, com concepções até mesmo diversas sobre a real natureza do violino histórico, levavam consigo uma postura artística comum.

Quanto a um aspecto bastante prático, a pedagogia artesanal de Kuijken mostrava que os tratados de época produziam muito mais efeito e nos ensinavam muito mais quando não utilizados de uma maneira metodológica, isto é, não assimilando as informações neles contidas como “instruções”. Para um aluno com uma origem e uma formação canônica — que espera um caminho a seguir, um método que o guie até um resultado final previsto — é difícil não “ler” os tratados antigos com a mesma expectativa. Assim, os procedimentos pedagógicos de Kuijken durante as aulas evitavam que essa tendência geral tomasse conta do processo de aprendizado. Ao colocar o aluno também como parte do processo de “redescoberta”, o mestre convidava o “artesão” inerente em cada músico a pensar “junto”, a utilizar uma quantidade muito mais ativa de “percepção”, através de uma ação muito simples: transformando a instrução em exemplo. A repercussão

dessa mudança crucial na dinâmica pedagógica era decisiva para o resultado final — aqui, a formação de um violinista “barroco” no melhor dos panoramas, isto é, consciente da fragilidade de suas próprias conquistas e, por isso mesmo, estimulado por ela.

A minha experiência pessoal com a didática de um grande ícone do movimento de música antiga sempre me fez relativizar os “caminhos” que a pedagogia musical poderia tomar em longo prazo. A impressão de que a institucionalização do ensino e seu encaixe num modelo metódico seriam uma forma de progresso nunca me convenceu intimamente. A cada momento em que a discussão sobre a arte, o ensino desta e sua atuação profissional atinge um patamar mais “artístico” nos deparamos com a constatação dos devastadores efeitos colaterais que a padronização e a educação “em massa” trazem para os propósitos mais “nobres” e “artísticos” do ofício.

Este trabalho intencionou, além de ressaltar as diferenças entre os modelos de ensino pré e pós *Conservatoire* e suas respectivas documentações — tratado e método —, também alertar sobre duas possíveis feridas que podem ocorrer, num futuro muito próximo, no atual sistema de ensino de música: a primeira, diretamente ligada ao tema principal da nossa discussão, é o perigo da institucionalização do ensino da música antiga *dentro* da sala de aula, mais precisamente: entre o professor e o aluno. O engessamento dos ensinamentos e de sua forma de transmissão pode deturpar a inspiração primordial do resgate da práxis da música do passado: a curiosidade artística e a erradicação de um espírito canônico. O músico especializado em música antiga deve ser estimulado, desde sua formação “oficial”, a elaborar seu próprio artesanato, a construir seu “sistema” pessoal, que contribuirá para o corpo geral de uma “tradição”, no caso em apreço não um modelo prefixado, mas uma cadeia de contribuições vivas e dinâmicas que possibilitam a perpetuação de uma práxis — a qual, graças ao dinamismo, não se estagna, atrofia e morre.

O *exemplum* do mestre nunca deveria ser substituído por um conjunto de ações pedagógicas baseadas num resultado coletivo ou estatístico, de resultados garantidos. É o *exemplum* que liga todos os elos da cadeia das tradições, uma cadeia sempre em constante mutação: cada elo deve ao seu predecessor sua “ligação” à cadeia; com muitas cadeias,

forma-se uma malha — a Arte —, tão complexa quanto rica em suas interligações; uma malha infinita, perfeita manifestação daquilo que define o ser humano no seu lado mais positivo: a criatividade.

Ao lidar com educação musical, temos que ter sempre a consciência de que transitamos por áreas imprevisíveis da natureza humana — a sensibilidade de cada indivíduo será sempre um território indecifrável e imensurável. A expressão artística é um patrimônio da humanidade a ser explorado, estudado, porém deve permanecer inclassificável: nesse aspecto reside toda a sua força. Se porventura vivemos hoje num mundo com talvez irrefreáveis tendências categorizantes e explicativas, a expressão artística, estimulada desde sua gênese a desenvolver a individualidade que lhe é intrínseca, serviria então como um belo contraponto a esse panorama. Essa é a outra ferida a ser prevenida: o ensino da música deve ter um propósito libertador, e nunca enquadrador. As instituições de música podem muito bem mostrar que, em se tratando da Arte, um “sistema” pode contribuir decisivamente para evitar a robotização do ser humano. Estamos falando de outro paradoxo? Pode ser. É pelo paradoxo que a arte frequentemente percorre caminhos que levam a um resultado multiplicador, e que nos possibilita vislumbrarmos novos horizontes. Ele, o paradoxo, pode ser a chave do artesão que abre a porta para o artista trilhar o seu próprio caminho — sem fim.

REFERÊNCIAS ¹²⁹

ARISTÓTELES. *The Art of Rhetoric*. Tradução do grego para inglês de H. C. Lawson-Tancred. London: Penguin books, 1991.

ALARD, Delphin. *École du violon. Méthode complete et progressive à l'usage du conservatoire*. Editado por Nicolas Fromageot. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2001.. Fac-símile de original de 1844, *Méthodes et Traités*, Volume IX, Série 2, França, 1800-1860.

AUER, Leopold. *Violin Playing as I Teach It*. New York: Dover Publications, 1980. Reprodução da edição original de 1921, por Frederick A. Stokes Company, New York.

BACH, C.P.E. *Versuch über die wahre art das clavier zu spielen*. Leipzig: Breitkopf & Hartel, 1969. Fac-símile da edição de Berlim, 1753.

BAILLOT, Pierre-Marie-François. *L'art du violon. Nouvelle méthode*. Editado por Nicolas Fromageot. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2001. Fac-símile de original de 1834, *Méthodes et Traités*, Volume IX, Série 2, França, 1800-1860.

BAILLOT, Pierre-Marie-François; RODE, Pierre; KREUTZER, Rodolphe. *Méthode de violon*. Editado por Pierre-Marie-François Baillot. Genève: Minkoff Reprint, 1974.. Fac-símile de original de 1803, *Méth. Instr.*, Paris, Tome III.

BASSANO, Giovanni. *Ricercate, passaggi et cadentie*. Editado por Richard Erig. Zurich: Musikverlag zum Pelikan, 1976.

BISMANTOVA, Bartolomeo. *Compendio musicale*. Editado por Alessandro Moccia. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2002. Fac-símile de original de 1677, *Méthodes et Traités*, Volume I, Série 4, Italia, 1600-1800.

¹²⁹ Baseadas na norma NBR 6023, de 2002, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

BOYDEN, David D. *The history of violin playing, from its origins to 1761 and its relationship to the violin and violin music*. London/New York: Oxford University Press, 1965.

_____. *The violin technique*. The New Grove Violin Family. New York: W.W. Norton and Company, 1980.

BROWN, Clive. *Classical and Romantic Performance Practice 1750-1900*. New York: Oxford University Press, 1999.

BUTT, John. *Playing with History*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CAMBI, Franco. *História da Pedagogia*. Tradução de Álvaro Lorencini. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

CASTIGLIONE, Baldassare. *Il Libro del Cortegiano*. Milão: Rizzoli, 1987.

CENTRO CULTURAL PRÓ MÚSICA. *Uma contribuição de 25 anos à história da música antiga no Brasil*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2000.

CHRISTENSEN, Thomas (Ed.). *The Cambridge History of Western Music Theory*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

CORRETTE, Michel. *L'art de se perfectionner dans le violon*. Editado por Philippe Lescat et Jean Saint-Arroman. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2003. Fac-símile do original de 1782.

_____. *L'école d'Orphée, méthode pour apprendre facilement a jouer du violon dans le goût françois et italien avec des principes de musique et beaucoup de lecons a I, et II violons*. Editado por Philippe Lescat et Jean Saint-Arroman. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2003. Fac-símile do original de 1738.

COUPERIN, François. *L'Art de Toucher le Clavecin*. Courlay: Editions JM Fuzeau, 1996. Fac-símile do original de 1717.

DALLA CASA, Girolamo. *Il vero modo di diminuir con tutte le sorti di stromenti di fiato, & corda, & di voce humana*. Bologna: Arnaldo Forni Editore, 1970. Fac-símile do original de 1584.

DESCARTES, René. *Discurso do Método*. Tradução de Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DIDEROT, Denis. *Encyclopédie ou dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers. Violon*. Editado por Philippe Lescat et Jean Saint-Arroman. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2002. Fac-símile do original de 1772.

DOLMETSCH, Arnold. *The Interpretation of the Music of the 17th and 18th Centuries*. New York: Dover Publications, 2005. Reprodução da edição original, Novello and Co., London, 1915.

DUBORG, George. *The violin; some account of that leading instrument and its most eminent professors*. London: Fac-símile de original de 1852.

DUPONT, Alphonse. *Qu'est-ce que les Lumières?* Paris: Gallimard, 1996.

GEMINIANI, Francesco. *The art of playing on the violin*. Introdução de David D. Boyden (ed.). London/New York: Oxford University Press, 1951. Fac-símile de original de 1751.

GUSHEE, L.A. *Questions of genre in medieval treatises on music*. In: *Gattungen der musik in Einzeldarstellungen*. Gedenkschrift Leo Schrade, Bern, W. Arlt et al., 1973.

HARNONCOURT, Nikolaus. *O Discurso dos Sons: caminhos para uma nova compreensão musical*. Tradução Marcelo Fagerlande. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1988.

HAYNES, Bruce. *The End of Early Music: a period performer's History of Music for the twenty-first Century*. New York: Oxford University Press, 2007.

JOACHIM, Joseph e MOSER, Andreas. *Violinschule in 3 bänden*. Tradução para o inglês de Alfred Moffat. Berlim: N. Simrock, 1905.

KANJI, Ricardo Kanji. *Perguntas e respostas* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por < santos.chahin@uol.com.br >, 17/08/2011

KENYON, Nicholas (Ed.). *Authenticity and Early Music: a Symposium*. New York: Oxford University Press, 1988.

KERMAN, Joseph. *Contemplating Music: Challenges to Musicology*. Cambridge: Harvard University Press, 1986.

KIRCHER, Athanasius. *Musurgia Universalis*. Hildesheim: Olms, 1970. Fac-símile de original de 1650.

KUIJKEN, Sigiswald. Sigiswald Kuijken: depoimento [setembro 2011]. Entrevistador: L. O. Santos. Kortrijk, Bélgica. 2011. MP3. Entrevista concedida ao Projeto de pesquisa.

LABADENS, Mr. *Nouvelle méthode pour apprendre à jouer du violon, et à lire la musique*. Editado por Philippe Lescat e Jean Saint-Arroman. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2003.. Fac-símile de original de 1772, *Méthodes et Traités*, Volume II, Série I, França, 1600-1800.

L'ABBE, Le fils. *Principes du violon pour apprendre le doigté de cet instrument*. Editado por Jean Saint-Arroman e Philippe Lescat. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2003. Fac-símile de original de 1772, *Méthodes et Traités*, Volume II, Série 1, França, 1600-1800.

LE GOFF, J. *Gli intellettuali nel medioevo*. Milano: Mondadori, 1979.

MATTHESON, Johann. *Der vollkommene kapellmeister*. Kassel: Bärenreiter, 1999.

MERSENNE, Marin. *Harmonie universelle*. Paris: Centre National de la Recherche Scientifique, 1986.

MILSOM, David. *Theory and Practice in Late Nineteenth-Century Violin Performance: an examination of style in performance 1850-1900*. Hampshire: Ashgate Publishing Limited, 2003.

MOZART, Leopold. *A Treatise on the Fundamental Principles of Violin Playing*. Tradução Editha Knocker. Prefácio de Alfred Einstein. 2. ed. London/New York: Oxford University Press, 1985. (Oxford Early Music Series). Título original *Versuch einer gründlichen Violinshule*, 1756.

ORTIZ, Diego . *El primo libro nel quale si tratta delle glose sopra le cadenze...* Firenze: Studio per Edizioni Scelte, 1984. Fac-símile da edição de Roma, 1553.

OWENS, Jesse Ann. *Composers at work: the craft of musical composition 1450-1600*. New York: Oxford University Press, 1997.

PHILIP, Robert. *Perfoming music in the age of recording*. Yale: Yale University Press, 2004

PLATÃO. *A República*. São Paulo: Editora Martin Claret, 2000. Tradução equipe de tradutores da editora Martin Claret.

QUANTZ, J.J. *On playing the flute*. Tradução de Edward R. Reilly. London: Faber and Faber, 1985. Título original *Versuch einer anweisung, die flöte traversiere zu spielen*, 1752.

PRAETORIUS, Michael. *Syntagma musicum*. Editado por Wilibald Gurlitt. Kassel: Bärenreiter, 1959. Fac-símile do original publicado entre 1615-1619.

RUGIU, Antonio Santoni. *Nostalgia do Mestre Artesão*. Tradução de Maria de Lourdes Menon. Introdução de Demerval Saviani. Campinas: Editora Autores Associados, 1998.

SADIE, Stanley (Ed.). *The New Grove Violin Family*. The New Grove Musical Instruments Series. New York: W.W. Norton and Company, 1989.

SCHOPENHAUER, Arthur. *O mundo como vontade e como representação*. Tradução de Jair Barboza. São Paulo: Editora UNESP, 2005.

STOWELL, Robin. *The Early Violin and Viola: A Practical Guide*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. (Cambridge Handbooks to the Historical Performance of Music).

_____. *Violin Technique and Performance Practice in the Late Eighteenth and Early Nineteenth Centuries*. Cambridge: Cambridge University Press, 1990. (Cambridge Musical Texts and Monographs).

TARADE, Théodore-Jean. *Traité du violon ou règles de cet instrument*. Editado por Philippe Lescat e Jean Saint-Arroman. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2003. Fac-símile de original de 1774, *Méthodes et Traités*, Volume II, Série I, França, 1600-1800.

TARTINI, Giuseppe. *Lettera del defonto signor Tartini alla signora Maddalena Lombardini*. Editado por Alessandro Moccia. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2002. Fac-símile de original de 1770, *Méthodes et Traités*, Volume II, Série 4, Italia, 1600-1800.

TARUSKIN, Richard. *Text and Act*. New York: Oxford University Press, 1995

TESSARINI, Carlo. *Nouvelle méthode pour apprendre par theorie dans um mois de tems a jouer du violon*. Editado por Alessandro Moccia. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2002. (.) Fac-símile de original de [c.1760], *Méthodes et Traités*, Volume II, Série 4, Italia, 1600-1800.

_____. *Gramatica di Musica insegna il modo facile, e breve per bene imparare di suonare il Violino sù la parte*. Editado por Alessandro Moccia. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2002. (.) Fac-símile de original de [c.1741], *Méthodes et Traités*, Volume [Inint], Série 4, Itália, 1600-1800.

THE NEW BACH READER. Editado por Hans David e Arthur Mendel, revisado por Christopher Wolff. New York: W.W.Norton and Company, 1998.

WOLDEMAR, Michel. *Grande methode ou etude elementaire pour le violon/L'art du violon par abonnement/Les commandements du violon*. Editado por Nicolas Fromageot. Courlay: Editions JM Fuzeau, 2001. Fac-símile de original de 1800, *Méthodes et Traités*, Volume IX, Série 2, França, 1800-1860.

WOLFF, Christoph. *Johann Sebastian Bach, the learned musician*. New York: W.W. Norton and Company, 2000.

ZARLINO, Gioseffo. *Le istituitione harmoniche*. New York: Broude, 1965. Fac-símile de original de 1558.

ANEXO — ORIGINAL EM INGLÊS DA ENTREVISTA
COM SIGISWALD KUIJKEN

Luis Otavio Santos: When you started to teach baroque violin, how were the conditions (*ambiance in The Hague with other colleagues in the “modern” section, the mentality of your first students, what they expected from a newly invented “baroque violin course”*) that you found there to begin?

Sigiswald Kuijken: I think I should begin with speaking about *my* condition at that moment...: imagine a young violinist (in 1971, I was 27 — *3x3x3, what a nice number! ... our new house in Kortrijk Begijnhof bears also house number 27, les nombres sont partout!!!*) — a young violinist who had graduated from Brussels Conservatory since seven years (... just with a “Premier Prix”- that was the normal final diploma which gave access to teaching jobs ; you *could* do further studies , like “Diplome supérieur” or “Prix d’Excellence” , but then it was not often done and I felt no urge to do so) . I had been overwhelmed, “token”, by the old music (which then just meant in my mind: *renaissance, and a little baroque as well*) as a child already, before I ever had a violin in my hand. The story is this: I was seven and a half, we lived in the country-side near Brussels, and had no radio , no TV no records, nothing about music — except the upright piano which my mother had brought with her in her marriage (although she had had some lessons in her youth as part of the school education, she *never* played for us, as far as I remember...). One day a friend of the family, a younger woman that was very close to my mother, suggested to my parents to send my three elder brothers (of whom Wieland was the youngest, then 13 years old) ...) to an amateur-summercourse in Germany, just over the Belgian border, near Aachen; there they would construct a kind of *moyen age -renaissance* instrument, just for fun — and that would be a nice instructive holiday for them! This was a great idea, and so it was decided. I stayed home, Barthold (who was only two and a half) as well, with our parents.

My brothers came back with a sort of “Fiedel” — in Germany there was a strongly developing movement for “Jugend und Hausmusik”, which hoped also to penetrate into the basic, general music-training system, along with the introduction of the so-called “Orff-Instrumentarium” in the schools. The recorder was the *main melodic instrument* that was quasi-compulsory in the schools, and they hoped to find a way to bring children also to some string instruments — but not violin and cello: they were too difficult! For that reason the *Fiedel* (vielle à archet, fiddle) was introduced, in the belief that it might work out successfully. In the schools. The idea was not bad perhaps, but anyway it did not “take off” like the recorder did... Nevertheless, it did *something*: in some milieus it worked out a little... There was immediately the discussion about *the tuning*: some preferred the 5 string Fiedel (in fifths), others the 6 string Fiedel (like the gamba tuning) --- Of course, I ignored this whole background, I was a child and only saw the instrument; it was 6 stringed, like a discant gamba (It took some years before I realized that gambas ever had existed.); the strings were all metal, with a “Feinstimmer” for every string like a violin with all steel strings... My brothers also brought a self-made bow (the course was ‘directed’ by a kind of an intelligent “ébeniste”, not even a professional instrumentmaker!), arched very high and some little scores to play — and there it all started: they brought some *Josquin Desprez and Orlando di Lasso* Bicinia and other pieces à 2. Wieland was the only one from the three “builders” who could play immediately on the thing they made — and by a chance that I still do not ‘understand’, I could as well... My parents saw how this was a quick flame — and in the next summer (1952) they send the boys once more to make this time even 2 *Fiedel*: the outer shape was a bit different this time and one of them was tuned on g (like an alto/tenor gamba, I realized later). And again there was some music, and a subscription for the regular music-publications of the “Haus und Jugend Musik society” or so... Simple pieces a 2 and 3, from Renaissance and Baroque which we now could play together, — and sometimes “modern German “pedagogical” music à la *Carl Orff* and others, which we hated immediately — viva Josquin!!!

It happened that I could not go school anymore from May 1951 (end of my first schoolyear), because I had been contaminated there (at school) with a bad “Pleuresia” (kind

of TBC). The whole next schoolyear I stayed home after I recovered — only when we moved to the city of Bruges in September 1952, I went to school again, there in the 3rd year. So I had plenty of time at home, by myself during the winter 1951-52, to experiment and to explore the little fiddle; my mother had shown me how you read music and had been teaching me general things as well since I did not go to school so long. Next to the renaissance pieces my brothers had brought, I tried to play on the little fiddle everything I could find in the little collection of piano music that had come along with the piano: themes of well known works like Beethoven Pastorale or Mozart Don Giovanni menuet , or Handel (- “The” largo) and such things. This was my “window” on the great landscape of Music that I started to be conscious of... September ‘52 meant school and also Conservatory in Bruges, where the local director smiled with compassion when my parents asked if I could continue to study the little fiddle ... So I took up the violin, Wieland the piano (only later the ‘cello...). The new instrument was fantastic, I loved it and progressed quickly in the school-scheme; but very soon I had realized that the little fiddle and the elder Music where not to be forgotten — at the contrary. Since now we could play duets on two “fiedel” it became even more clear what an enormous attraction this repertory had on us ; the abstract , intelligent structure and the non-dramatic nor “egotistic” contents of these pieces filled us with joy, it seemed to me that this was the perfection of thinking... In the years after, we kept “double booking system”: the conservatory-way at one side and on the other side “our” way for the “other music” which we did not even mention to our teachers since they would not understand what we said...

This was the background which developed steadily: we got to realize that there was so much more in the “old music” which was ‘hidden’ to the “officials”; we had no teachers but started to look and listen around as much as we could from our still very ‘remote’ position... We started to have a ‘pick-up” with vinyl records, and a radio, we listened to recordings (Archiv-Produktion from DGG had begun its work with Schola Cantorum Basel under A. Wenzinger — we knew after a while all the names of the players and their instruments ...). The existence of gambas and “baroque violins” started to come out of the nebula’s in our mind.... Wieland bought (in ’59 I think) an old *kind of gamba* in an

instrumentshop in Antwerp I , and Fred Lindemans father in Amsterdam made it playable as a gamba; I had the neck of a cheap violin cut shorter , to make it to “baroque violin”! Wieland, finishing finally at Brussels Conservatory as a cellist in ‘59, was contacted there by the founders of the the *Alarius* Ensemble, still largely unknown then: Robert Kohnen, Charles Mc Guire and Janine Rubinlicht — musicians who where rare Couperin/Rameau fanatics, then still on ‘modern’ instruments. When they heard he also played gamba they could not believe it (nobody did in Belgium) and he became member of the now four people-group; When finally in 1964 I at my turn finished Brussels Conservatory, I became baroque-violinist and gambist in the Alarius Ensemble (next to Wieland, Robert Kohnen and Janine Rubinlicht), after the tragic end of Charles Mc Guire, the real flutist-founder of the ensemble.

I had learned to play the ‘normal’ violin — but the repertory that was current or “compulsory” did not interest me too much — nor did the ‘normal’ way of working attract me (orchestra carrière etc); the ‘paralel’ way , which we had developed through our own interest , in the autodidact way, connected to ‘our’ old music took overhand — as well as another pole of music-making which was the *avantgarde* music, which was equally absent (100%) in the conservatory world as we had known it. Around those years (the middle sixties) the aspect of “alternative” became very ‘hot’, as opposed to the ‘traditional thinking in art in general. In that, we were children of our generation. Belgium was musically not very much of a ‘forerunner’ in those days. There were hardly other musicians around than the few we knew, who looked actively for an alternative — and the combination “old music” (on another, historically informed basis which was slowly developing) with *avantgarde* was not uncommon. Thus, our “Alarius” Ensemble was also the nucleus of the “Musiques Nouvelles Ensemble” in Brussels, working together with composers like Henri Pousseur, Pierre Bartholomé and Philippe Boesmans, who occasionally wrote pieces for us as well, in the newest experimental styles, using sometimes also “old instruments”... In 1972 the Alarius Ensemble *as such* was disbanded, but the chamber music practice in baroque field continued without interruption with Wieland and Robert K. (and by then, Barthold had grown in age and had joined very much our activities — also in *avant-garde*!);

So we have been travelling all over Europe and the USA with *Alarius*, since the late sixties, playing completely unknown repertory (most of which is today current stuff in conservatory lessons of old music...) in a most unexplored way especially as far as violin was concerned. From 1969 I had been experimenting the chin-off technique, urged as I was “from inside” that this was the thing to do — even if nobody did so... I examined sources and documents, as much as I could swallow in; and with great pains I came to a certain result, totally by myself, that finally convinced me to go on. During many *Alarius* — concerts I probably played clumsily (in my “*new old technique*”) the parts I had been playing so often without problems but with a technique which I started now to feel as obsolete and not appropriate at all. My discovery was giving me a profound joy; and the positive support from good colleagues (my brothers above all, but also Gustav Leonhardt whom we went to see in 1965 already, and gradually others) did the rest.... So I played finally *two* violins — the old and the new, as very distinct and equally enjoyable tools, if used well.

This was my personal context in which I was asked in the summer of 1971 by Frans Brügger to come to teach baroque violin at The Hague Conservatory. Frans probably did not realize that my position vis à vis “myself” was still far from being *consolidated*, as far as ‘baroque’ violin *technique* was concerned. He just thought that *I should do it* — bringing in some fresh air in the string playing, which then was still very conventional (except from some ‘connoisseurs’ around Gustav Leonhardt — his Consort had taken deliberately new stylistic paths, but qua playing position still very much conditioned by the ‘modern’); that I was not an experienced teacher and that I was still in full evolution, that was *my private problem which made me hesitate* initially to accept Frans’ offer — but following *other problem or questionmark within me* was even more unknown to Frans, I guess: I had become *so much* aware of the *valuable* fact that I had had NO lessons in this new chin-off technique, that I realized the immense contradiction which was in front of me: should I really deliver this so personal treasure to a *system*, to a *school-system* that would propagate it as such, almost inevitably ??? I hated the idea of institutionalisation, I was very much aware of the fact that all the freshness might go; now that an *institute* (and this

one was very highly esteemed) wanted to incorporate this personal experience of mine as a given ‘fact’, I saw in my imagination already well-established “official” orchestras playing baroque music as their “job” , in a currently institutionalized “correct” way and style — it was like a *nightmare*, it made me hesitate very much and I was troubled. At the other hand, I also realized that IF I said *no* to this offer, very probably somebody else was going to say *yes* very eagerly- and then the danger of institutionalisation would be the same anyway; and worse: only the *prevailing chin-on playing* would be reinforced by official influence... (This was the very first official chair for a specific “baroque violin” instruction in Europe, I believe).

After long considerations of this kind, I choose for “le moindre mal”, you could say: accepting Frans’ proposition, I could at least exercise an influence which in my own eyes was the *better* one, and what would happen *later* was anyway beyond my control... Also I got convinced that as a practical and financial factor in my life, this offer was attractive- we had already two children and projects for more ...

During the first year I was teaching baroque violin and gamba as well, in The Hague (from the second year, I had asked that the conservatory would engage Wieland as gamba-teacher, which was accepted). The conservatory was under a good wave of energy as far as a development of ancient-music instruction was concerned. Frans Brüggén had an enormous popularity as recorder-virtuoso, and his authority in the school was very significant and decisive for putting things into motion. Nicolaus Harnoncourt had visited the school (on Frans ‘demand I guess) and this had also provoked a big wave of energy. The “traditional” string-teachers (except Anner Bijlsma of course- although he was not such a Harnoncourt-fan, as I understood) were sceptic by this move, which probably “unsecured” them — and when I, young man of 25, arrived from Belgium (after all, for the average dutch mentality of those days a *remote and somewhat primitive* country) and came to propose the students a totally different way of violin-playing, it was hard to them to accept. They (Nap de Klein, Theo Olof , Davina van Wely...) did hardly or *not at all* know me , and did not trust it too much – some of their students who followed also *my lessons*

had some problems from their teachers, who already had had to “suffer” Harnoncourt’s influence during the last year (H. was also string player !!)

Now I understand that this was all very normal, and something which was to be expected more or less — be it in Holland or wherever else...

The first students were often more militant than I was — I tried to make them understand the situation from the *point of view of these well-established teachers of this older generation* etc. This helped a bit. I never let myself go into ‘polemic’ situation, to confront these authorities... Once (it was ’73 or ’74) I was asked to come in the director’s office (Jan Van Vlijmen, or his assistant Frans Moonen, I don’t remember) ; it was *on demand* of the modern violin teachers , who perhaps — that is what I felt — tried to find an occasion to let the director “see” how fanatic or irresponsible I was... Anner B. was also there, he was asked to play the *arbiter* (he knew these colleagues since years, was also more or less “part of them” since as a cellist he was not classified as “baroque” like me). I remember the professors asking me very politely *which editions* I could recommend them for the old repertory that was after all still part of the things they should teach their students... I felt immediately I should NOT fall into the trap , NOT recommend the good facsimiles or copies of old original editions or manuscripts, since anyway they would not know how to handle them (and their accompanists still less: they would not be able to play a decent continuo-realisation, etc.) , so I said full of conviction that I thought that the best would be for them *to go on using the romantic editions* they used to use, with “real” piano-accompaniment etc, so that the violin-piano style would continue to *make sense* and there would be no abrupt rupture in their teaching... They had not expected this answer from me — I was sure that if I had recommended the more musicological editions, they would have invented contra-arguments against my position anyway. So they could not “catch” me as a fanatic , and the co-existence within the school remained more or less peaceful , there was no official “antithesis”, and they appreciated (I think) my non-polemic attitude . I still believe I did the right thing: it was too early to change these representatives of the ‘modern’ playing; better was to let them do, and later the younger ones would probably have more real interest (or not, who knew...)

The first students , from their side, were a typical mixture of Dutch young people, many of them being very much under the influence of the not yet forgotten nor ‘digested’ 1968-mentality... That included a certain eagerness for “whatever was *new*” ; *quality* , in that philosophy, was not of first priority — more important was that your way of doing was part of the *new wave* (whatever that was exactly...), or seemed to be part of it . So it had to be *different from what was usually promoted, and should contain a good amount of criticism as well.*

I had about 12 or 15 students immediately , of whom some understood after half a year or a bit more that I was not the person they had hoped for (the guy who would help them to believe immediately that they were the best, and were right....) So those gave up, happily I would say: I remember a young violinist who came in the lesson and announced very proudly that now “he would like to play this little French saraband in such a way that *nobody would be able to understand it*”... Yes, *this* was in the head of some people the *proof* that it would be OK: because *different* from what the “old school “would have done, or (still better) *against* what the oldies would have done.

Of course this was childish and naive thinking — yet I could have a certain degree of respect for it, and explained why I thought it was not very valuable: adding my opinion that the *meaning* of playing was precisely *to be understood*, and *well* understood — which made necessary a good study of the general way of speaking of the composers time and nation, and a serious reconsideration of our own role when playing etc..

The tone was set: not the individual *player* of to-day was to be the central focus-point during a performance, but the *composer* in his way of speaking to us — and this *thanks to our playing*. I developed this point of view step by step, and could convince the more seriously interested students, who became fascinated by this unusual method and were motivated to learn more about historical information and how it could penetrate in your talent of young musician of the seventies or so....

It worked out so well, that when in spring 1972, I was asked to put together (for september) a group of more informed and experimental players for a recording of Lully’s Bourgeois

Gentilhomme under G.Leonhardt's direction (this was after all La Petite Bande's startingpoint!), I could include 3 or 4 of my baroque violin students ... (the others being young players I met and had followed elsewhere and also some older players who stepped in with pleasure and interest...).

The old music-world of the seventies was beginning to grow in many places – my chin-off technique was mostly regarded with a mixture of curiosity and scepticism if not disdain. Vienna (Concentus M.) and the German existing nucleus (Collegium Aureum and the parallel Cologne *Capella Coloniensis*) did not have too much positive feeling towards it. Later, there was the younger German circle around Reinhardt Goebel (and later his students as well) who grosso modo continued to have this opinion...

My biggest support I found continuously with Gustav Leonhardt and my brothers, and the students and colleagues-friends who were gradually gathering around my and our way of doing...

Luis Otavio Santos: did you have any kind of program to offer the students?

Sigiswald Kuijken: As you can imagine, **I did not have** any “official program” in the first years of my teaching: my only concern then was to *initiate the talented students in “my” concept of technique and musical understanding* (“technique” being: *developing to be able to do what you have to do in every musical circumstance* – NOT an abstract system of well-mastered bowing and left-hand capacities, although this is not totally to be despised...).

After a couple of years, when some students *wanted* to do a certain “exam” to prove that they worked with me, the only possible *official* kind of ‘exam’ for baroque students was an “**aantekening**” : that meant a special mention on the “modern” and most common-level diplom (the one which would allow them to teach — *that diplom being a conditio sine qua non*), saying that the student did a separate and particular study of the baroque repertory in ‘my’ baroque chin-off technique in my class. Only then I started to think about a kind of

representative “program” for such an “exam”, which I considered as a kind of ‘basic capacity’ to show to the outer world... If my memory is right, that included some early Italian (Castello, Frescobaldi etc) , some early French (Senallié, Duval, perhaps some easier Fr. Couperin) and some ‘classical’ Italian (Corelli being the standard) and some not too hard German (Biber etc) — so *no* later ‘virtuoso pieces like Tartini or Leclair or Bach solo; it could include a Bach sonata with obbligato harpsichord or continuo — that would be the “limit” of difficulty which I expected to be mastered more or less....

This kind of “program” I maintained during many years (in fact it also was what you, Luis, also did once, before your “final exam”, or not???) — It was also the basic form of the “Bachelor program” in Brussels later.

Anyway, this “program” was only a kind of “barometer” to appreciate the student’s way of handling his instrument and his flexibility in realizing music of different styles — not a rigid ‘program’ divided in different ‘items’ .

My *first* concern was always to help the student to find out about the *chin-off* way of playing; that took for every student a different length of time — some would argue and discuss during weeks or months (mostly those who did not see the essential point of it) — others were amazingly quick in grasping it. Also, some *wanted* to do a kind of “official” proof after a while — others did not care for this; I from my point of view was in fact only focused on how their evolution was going: the *exam* (aantekening) or *no exam* was not my first concern. After years however I had to admit that an exam was mostly a good thing to do, being a kind of “goal” to work towards... But if somebody was working and developing well *without* exam, I did not push him in the name of “a system”....

Luis Otavio Santos: How did you develop the fundamentals of your teaching?

Sigiswald Kuijken: Difficult question — I did not consciously “develop” a way of teaching, it changed like the days and the weather changed (I would say)... That means: every moment *was what it was*, the only thing I consciously *did* was: to go on from the

students situation of the moment. So I think I always had little *system in* the work with a student — I just took his qualities or difficulties *as they were* and tried to improve them together with him, from that very spot... It was very much a personalized collaboration. What struck me often was that I seemed to learn at least as much as the students ...

Seldom I asked the student to prepare a certain piece of *my* choice (except if they were to prepare an ‘exam’: then I tried to propose a thing which I thought to be the most helpful at that stage of development) — mostly I expected the student to come with something of *his* choice, which I then would discuss and analyse as it came. This freedom was not always easy for some students, I saw: and depending of the *kind of need for more close guidance* that they seemed to have, I would yes or no satisfy them for a certain time by proposing from my side this or that piece... Sometimes I thought it clearly better *not* to satisfy their kind of need, when it seemed to me to be only originated by a lack of individual thinking or certain laziness ...

I was and still am convinced that the first thing a teacher should do is to be a kind of ‘mirror’ in front of the student; and often I repeated that they should practice *literally in front of a mirror* (and buy or find one, if they had no big enough a mirror at home!) , adding that the mirror was the *best* teacher: always at your disposal whenever you wanted, never angry, very patient, it is *gratis* and in fact absolutely perfect — you can *see* your weak points and *see* why things are not as they should be, if you *train well* your sense of observation by ‘splitting’ yourself in ‘two persons’: the one who plays and the one who observes the playing one... No big need for another teacher, perhaps...?

But of course this mirror-recommendation had only a limited result, although I think a very important one: it developed the sense of *auto-analysis* which is so necessary to *complete* (or almost *replace*, in any way correct) the kind of “first degree spontaneity or physical ‘joy of playing’ without reflecting too much... In complement to this advice about the mirror, I always recommended NOT to rely too much on a tape recorder to *listen* how ‘it’ sounds: better is to develop a facility of *really hearing on the spot* how it actually does sound *when playing*, without the ‘deviation’ via a recording (which anyway was mostly of such a poor sound-quality that it was depressing and much worse than reality ...)

So I tried to push the student towards certain *realism* in judging their playing, by developing a sense of practical immediate objectivity (which cannot exist by 100% of course...); a realism of positive nature, not of negative character. I always told them to show good-will to their given talent, to appreciate the good things and work on the not yet so good ones...

So, to resume: my only system was to try not to have one...

Luis Otavio Santos: After so many years, what do you think about what became the “institutionalization” of baroque instruction?

Sigiswald Kuijken: This (institutionalisation) was probably *inevitable* — earlier or later it was going to happen, for sure, because human nature *includes* this kind of instinctive search for growth and securitas (survival ???), and when there is born a movement which has a fresh energy and an obvious ‘impact’ on what is going on, it always attracts “followers” (not necessarily with *lesser* talent than the ‘founders’ ...!) who will want to join the movement because they are also enthusiastic about it ; and those will rightly welcome *help* (or call it *initiation*?) where they can find it. Also, humans seem to have the inner need to ‘rationalize’, to improve and guarantee things, as they believe; so this *help*, at first offered in little circles in a more or less private way, will receive more and more ‘form’ inevitably (if not, the whole new idea might be doomed to disappear quite soon) — and there is already a beginning of institutionalisation.... Next step is that the example of already existing *structures* like schools and universities (with organised and ‘useful programs’) start to ‘give ideas’ to the most enterprising and ‘rational’ participants of the ‘movement’ (this time, I am tempted to say: *not* always the greatest talents themselves....!); and so these structures are taken over and develop and develop, and become more and more “powerful” (or at least think they are...).

Clearly, on a deep *artistic* level this increasing “organisation” is *not* a guarantee for real development: the *organisation* is all about *horizontal* spreading out, more than about

deeper development. But we cannot *exclude* that the horizontal development sometimes would bring to the surface very deep talents which can find their way into personal development...

So the institutionalization is of ambiguous nature: it is *not only positive* and it is *not only negative* neither... It becomes negative when the final artistic goal is gradually shifting to the *background* in favour of the “organisational mechanisms” (which very often happens, unfortunately); then a great deal of energy goes in fact to unimportant aspects of the whole: the *form dominates the contents* all too much, very often. Reglementations should never dominate, but serve.

But still: even inside such kind of *over-important* and over-organized structures, it is *not impossible to stick to the essential, when teaching music!* The teacher should always behave essentially as a *personal tutor* to the student, giving advice and helping the student to grow personally (independently from *structure, exams* etc... — these can be ‘used’ as *tools* rather than as *goals*).

In this sense I think we should re-estimate profoundly the *not-so-structured* teaching of master to pupil of the *pre-conservatory*-times, which every day can move to where it has to move, like the clouds also go where they go. And as I said this is not necessarily impossible in an institution, even if this institution has totally different priorities, as a system. In a way, the teacher who is only an ‘element’ in a complex and powerful mechanism (like in a big structured university or whatever other school) *still* has *always* the possibility of being a sort of *rebel* within that system (gently, and without making too much noise: don’t awake sleeping dogs!!!) Nobody can take that away from him! Such a teacher can just ‘use’ the official program (if there is one — and probably there *is* one, more or less!) for the best of the best goals, namely the personal artistic and skilful development of the pupil (instead of making him the most virtuoso and brilliant representative of the system, before everything else ...)

Modern times have modern problems — we should not just *dream* about societies and cultural characteristics which belong definitely to the past: the past never comes back as a

whole. We only can kind of ‘re-use’ parts of it in our new contexts. The *only danger* is (in my opinion) to lose the contact with the *inner significance of teaching* when being inserted in a ‘system’ that seems to justify its own existence mainly by rational organisation and logic development.

It is therefore refreshing to imagine a much more ‘tête à tête’ way of teaching in whatever situation – detached from official programs and ‘useful’ diplomas; but even then, in general today we should recognize that it is wise to ‘give to Ceasar what belongs to Ceasar’, as the Gospel says somewhere... After that you are free, you have played the game and now you can go further, in relative freedom...

Luis Otavio Santos: Do you think you have contributed (or were compelled) to this pedagogic institutionalization in any sense:

Sigiswald Kuijken: I have always hoped *to stay out* of this institutionalisation — but in order to stay really totally “out”, I should of course never have been teaching in *any* institution!!! We all finish by having “les mains sales” somewhere... By fixing a “program” for proofs of *this or this kind* of ‘level’ of playing, I probably already went more or less in the direction of institutionalisation — but how can you avoid that ? By doing NOTHING???

Somebody could also consider that I contributed to a certain ‘institutionalisation’ by my constant adherence to (and propagation of) the “chin-off” technique I cherish so much...

But here we should discuss more the content of the word ‘institutionalisation’, before deciding if I was yes or no ‘guilty’...: *is speaking out clearly and during long years in the same direction* an attempt to institutionalisation? In my opinion it is not — but let anyone think what he thinks about that...

I never wanted to “create a school of playing” or such a thing— and yet for many people it *looks as if I have* (including me sometimes, I must confess...!) — Perhaps, after all, this depends more on the “followers” than on the founder; anyway I do not find this a very

important item to discuss; principal thing is: did I help people to develop them in a way that suited them and made them happy and more mature??

I certainly never promoted the idea that only *institutes* should be the holy places where (baroque or other) music should be instructed... and the actual development (where diplomas of different levels are required for this or this level of teaching) is not at all a 'waterproof guarantee' of quality of qualified teaching for the future years...

Structures in Art-instruction are above all *pale attempts to create "order"* in a domain where that kind of order is not a significant parameter... *Quality* is the thing to go for, even in disorder....

Luis Otavio Santos: What is essential for you when we talk about "playing with period instruments"?

Sigiswald Kuijken: *Essential is to stay with the essence of the music...* And of course at this point every individual musician today defines this 'essence' in his own way and looks at the music with his own priorities and sensibility. Nothing wrong with that (at the contrary!)

Nevertheless I believe that there is a great amount of characteristics in every kind of music which nobody should 'miss' in his analysis. When somebody has to play a fugue and he did not see that it was a fugue, you can difficultly take him serious; certainly, "spontaneous" or say "natural" joy of playing is in that case not enough: this person will miss the essence of his fugue.

So we have to understand, to *recognize the kind* of music we have in front of us; this can be learned by experience (a teacher can also help in that – but does not everybody have eyes to look and brains to use ?) and is after all a question of general culture...

Thus, a fantasia is not a sonata, a dance is not an aria, the use of contrapuntal style is typical for a certain kind of more "learned" music ; there is music that first of all is

intended to demonstrate the typical virtuosity of a given instrument (*instrumentalists* music) whereas other music is much more “abstract” and focuses on a more intellectual pleasure of enjoying the qualities of the musical invention and structure (like you can find in a well-balanced speech on a certain subject). The awareness of those vast “categories “is necessary – and of course there are *so* many mutual influences and *mixed uses* of these characteristics...

All this must be recognized by someone who pretends to specialize in ‘ancient music’ — (in fact it would be great if also those who stick to the ‘modern’ instruments would develop this awareness)

The musician (certainly he who is “specializing” in music of the basso continuo period!) has to have a good understanding of *harmony*, this noble science of alternating in a coherent grammatical way the dissonances and consonances — which will arouse affects and associations in the listener’s heart...

(I have always been surprised by the so often insufficient care for harmonic and grammatical aspects, which I could observe in music students heads... How is it possible NOT to care for this? What else is there to be ‘played’? Notes?)

That I put these remarks (which finally apply to all musicians, ‘period’ instruments or not!) *first*, is because I really think *these things deserve an important priority*. It seems a bit ridiculous to me to take the pains to rediscover “old instruments” and their technique, and then to play without a true understanding of what is played. Purtroppo, it happens all too oft.

But now, let’s imagine a musician who *has* this good basic understanding and knowledge, and uses a ‘period’ instrument — what will be for him the most important thing to observe, to put into practice, to communicate through his playing?

Well, I suppose first of all that his decision to use ‘*period*’ instruments had a *profound inner reason* — and was not just a “practical choice” (inspired for instance by the idea that it is now *fashionable*, and that it should be easier to earn money like that, or such kind of

reasons) . He must have a real joy, with this instrument at hand, and a conscious predilection for the research which goes parallel with the use of ‘period’ instruments — research which is to serve MUSIC tout court.

He will have to develop therefore his *practical skills* on his instrument — that includes investigating about the history and the evolution of the instrument and its playing techniques, experimenting with them in a meaningful way (related to the music). Technique is: to be able *to do* what you think *you should do* for the best of *musical* reasons, as I said already. That *pre-supposes* that you *have* an idea of that what musically should be done, an good insight in the music; if you have that, then the *music will tell* you very much what to do — especially since using the right “period instrument” you are per definition *closer to the origin of the piece you perform, and closer to the “momentum” in which the piece came to live through the composer...*

By acting in that way, the music gets a directness and freshness which is fascinating — that is why we choose this way, no?

So this is what I find to belong to the idea of playing ‘period instruments’. Developing this philosophy and practical skills is *above* all a personal work; lessons and seminars can help - but essential will always be the *own inner project ...*

I would like to touch another essential point, which is *not only* linked to ‘period instrument’ players; but in my opinion it is particularly *important* for those who made this choice. It is about the ego *when playing music*.

It seems to me that those who feel attracted to historically informed practice have thus made the choice of *putting their ego at service* of a certain concept of *respecting the composer’s* art and intentions, of understanding *him* and *his time, his* cultural environment. There is a humility in that concept, that I find essential and very beautiful — a musician who plays work composed by somebody else (dead or alive!) is like an *instrument of that music which still ‘belongs’ to the composer: he is still speaking through his work!* This attitude of respect and let’s say ‘*collaboration*’ with the composer *brings honour to the*

composer and his music, brings him really to the audience's heart — and if we musicians can be the vivid and attentive 'channel' to transmit this, it is great. That is *our* joy!!

So I do not agree with the concept that pretends that the art of the past is *now* to be considered simply a kind of "free workshop" where we musicians of today can or should *arrange* and 'adapt to our times' this art of the past . With little exceptions this way of doing is suffering from hardly *hidden ego-tripping*, I find, and hides often a kind of deficient craftsmanship (cache-misère!!!) — Why not learn to compose in a contemporary language then, in stead of *playing around* with the art of past composers, of using and often abusing their work??? There *are* rare examples, really deeply creative examples which do not suffer from this cheap and poor artistry- I think for instance of Stravinsky's *Pulcinella* which uses Pergolesi-themes, presents them in a very typical Stravinsky-way; here there is very healthy creative genius at work (Stravinsky could be said to be at least an *accomplished* composer as Pergolesi was!) . *Humour* and wit (like in Stravinsky) can of course save very much, and I am the last one to promote *only* deadly serious attitudes. In humour and wit the *ego* (even being very awake at work) is still *at service*, intelligently and not for its own sake...

Luis Otavio Santos: Do you think this "early music movement" changed the course of violin pedagogy, in general?

Sigiswald Kuijken: I believe everything is steadily in evolution, also violin pedagogy. All elements and influences have interaction — and I am sure that in the eyes and ears of many *not specialized* violin-teachers "our" way of thinking the music and the instrument seems very valuable and interesting. But I do not really know in how far they would have "adapted" their ways of teaching under this influence... Clearly there is a shift in playing style, also in modern violin (who still plays like Kreisler?)

But what is still very strong (I believe) is *that kind of 'pressure'* on the oncoming instrumentalists to *conform* to the 'current' almost 'officialized' way of playing of some

dominating “schools” (Galamian and others) in order to succeed at the auditions orchestra-jobs. I hear horrible stories of those mechanisms, where the young violinists just have to take over the “right” bowings, fingerings, tempi etc, to have a chance to get a job...This mechanism increase, as jobs are rarer whilst good players are more and more numerous...

It asks for a strong sense of independency and confidence, to refuse these paths. Happily there are also courageous young people full of talent who undertake to take lesser known risks. They make the difference for the future, the “system” will end up by ageing and be without inside force anymore, I believe...

The historically informed way of thinking and playing has a strong influence on those more independent people, I can see: they are anyway more “interested” in new horizons, and fresh air. Individual examples of this I come across regularly, sometimes of very high modern level — people who are eager to understand how ‘we’ understand Bach and Mozart and more...Certainly the seed is growing, in the circle of some modern players; they kind of ‘discover’ with enthusiasm what in the ‘institutionalized’ period instruments-instruction sometimes tends already to become a dry material to “know for the exam”...

A pedagogic *system* is per definition “en retard” — it reflects conclusions, long-used and solid ways of doing and thinking; nothing is wrong with that, but is incomplete: the *vivifying* forces which make pedagogy intense and creative are always fresh and new, like every new morning or springtime.... The spirit of historical awareness *can* be such fresh energy, as we see it at work sometimes.

We are all unique, but live together and have developed language and other means to communicate: these are our tools; we all have tools that look very much *alike*, but in fact they are of an *infinite variety* — and this should not be lost through overdeveloped systems and institutions.

Luis Otavio Santos: do you think there is a paradox in this panorama?

Sigiswald Kuijken: Yes, I also find that there is a paradox in that panorama. The same paradox as we find in many other developments in society where an initially great idea turns out to cause at certain points negative effects (but not *only negative!!*). Long ago I read an essay of an American scientist-philosopher (was it Naum Chomsky?) about this: he gave as examples of such paradox (I remember only these three :)

- *traffic* (great invention, the wheel , the cars , the aeroplanes — but now causing also big problems, being “overdeveloped” and used without limit so often)
- *medical care*: same remark: great in principal, but when getting a *system* it is often becoming a danger, by considering the patient as numbers and working too much along the line of a certain fixed patterns — also look at the pharmaceutical industry becoming a great *financial* power on itself etc, where the real essential health care seems to be of secondary importance, often...
- *instruction (enseignement)* which by becoming *over-structured* loses great deal of the *personal* character which should remain at the centre of the effort. Also it tends at the end to bring forth tendencies which are just the opposite from what it originally proposed; this shows the inherent ambiguous character of instruction (which is not its worse!!!)

One could also think of the not always positive actions undertaken by religious *institutions*: we should presume that their initial motivation is noble always — but when *power* is installed inside such institutions, then side-effects which are absolutely contradictory to the central philosophy or to the purely spiritual starting-point appear and may do great damage... It is needless to quote examples.

Our paradox about the ‘pre-conservatoire’ teaching IN a conservatoire-system is thus clearly part of a larger phenomenon in so many aspects of society. The thing is that human beings are not perfect, and are many times making *short-term* or *short-sighted* choices, often with very good intentions. Who thought that introducing baroque instruction into the existing *systems* would at a certain moment risk to create the same situation (*mutatis*

mutandis...) as the one which the baroque (and also avant-garde!) movement was trying to denounce and replace initially?

Well, I can say that I *did* think of all this — and *yet* decided to accept the offer to start to teach *in* the system (voir ma réponse à la première question...). And *I do not* regret my initial move, it brought great results as a whole; but now baroque instruction in some parts of the world (I mean: the *most* advanced) is at a stage where perhaps the curve of sense-full development is at risk to descend downwards. No evolution ever continues to go ‘up’ only, somewhere the graphic line is going to take a downward curve if the thing is not basically *renewed from inside* (that can also be by for instance admitting that “*small is beautiful*”, and by reducing the *quantity* where necessary , in order to get more *quality*)

Growth is not without shadow-side — we all grow, and finally reduce to ashes ...! In the meantime, we leave behind us what we created and this lives its life...Good to remember that some times. And inside of *that* lives the paradox, inevitably...